

MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS

**ENSINO SUPERIOR, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E MERCADO
DE TRABALHO:
UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFMG**

BELO HORIZONTE

2008

MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS

**ENSINO SUPERIOR, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E MERCADO
DE TRABALHO:
UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas da Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientador: Prof.^a Doutora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

**BELO HORIZONTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

2008

V297e

Vargas, Michely de Lima Ferreira.

Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho:
um estudo com egressos da UFMG / Michely de Lima Ferreira
Vargas. - Belo Horizonte : UFMG/ FaE, 2008.
203 f.

Dissertação – Mestrado em Educação.

Orientadora: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

1. Ensino Superior - Brasil. 2. Universidade e Faculdades –
Brasil. II. Título. II. Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda. III.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD – 378.981

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação
e Avaliação

Dissertação intitulada “Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG”, de autoria da mestranda Michely de Lima Ferreira Vargas, aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof.^a. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – FaE / UFMG – Orientadora

Prof.^a. Dra. Danielle Cireno Fernandes – Fafich / UFMG

Prof.^a Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira – FaE / UFMG

Prof.^o. Dr. OTO NERI BORGES
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
FaE / UFMG

Belo Horizonte, 23 de abril de 2008.

*Em memória de meu pai,
Ao Marcelo, meu amor,
À Shirley, minha irmã e amiga.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sinceramente, a todos aqueles que de diferentes formas e em diferentes ocasiões tornaram possível este momento. A meu pai, operário, proletário, trabalhador, com quem aprendi valores que não se aprende na escola, tais como honestidade, perseverança e esperança. Seu último desejo foi que minha mãe não deixasse de ajudar a mim e a Shirley, minha irmã mais nova, a concluir os estudos. Nós conseguimos, pai! Sei que onde estiver, você zela por nós. A minha mãe, mulher de fibra e afeto: mais uma vez, obrigada! Serei eternamente grata pelo apoio que nunca falhou, pelo esforço e interesse genuínos em compreender minha trajetória no ambiente acadêmico.

Ao Marcelo, meu marido, meu companheiro, meu porto seguro...: *“Eu sem você não tenho por que, porque sem você não sei nem chorar, sou chama sem luz, jardim sem luar, luar sem amor, amor sem se dar...”* Seu amor me trouxe até aqui.

A Shirley, irmã caçula, psicóloga, prestes a concluir o mestrado na UFMG: minha querida e melhor amiga, com quem posso contar em todos os momentos. Nossas conversas infundáveis sempre me deram força pra seguir em frente. Em suas palavras encontrei estímulo, afeto e carinho. Durante todos esses anos, compartilhamos as (des) venturas advindas da nossa condição de estudantes de origem popular na academia, e coincidência ou não, cada uma, em seu caminho e a seu modo, construímos percursos de pesquisa motivadas pela mesma vontade de compreender as trajetórias de sujeitos oriundos da base da pirâmide social. Obrigada, por tudo!

A meus irmãos, que me receberam em Belo Horizonte quando deixei a casa de nossos pais para vir estudar. Sem sua acolhida, minha história seria diferente.

A Fundação Mendes Pimentel, que durante parte da graduação significou um apoio importante para minha permanência na universidade. A CAPES, pelo suporte parcial concedido para a realização deste trabalho.

A minha orientadora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, a quem respeito e admiro por seu comprometimento com a docência e a pesquisa. Obrigada pelo apoio.

MARVIN

*Meu pai não tinha educação, inda me lembro, era um grande coração,
Ganhava a vida com muito suor, e mesmo assim não podia ser pior
Pouco dinheiro pra poder pagar, todas as contas e despesas do lar...
Mas Deus quis vê-lo no chão, com as mãos levantadas pro céu
Implorando perdão, chorei! Meu pai disse: “Boa Sorte”,
Com a mão no meu ombro em seu leito de morte
E disse: “Marvin, agora é só você e não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer”
E três dias depois de morrer, meu pai, eu queria saber...
Mas não botava nenhum pé na escola, mamãe lembrava disso a toda hora...
Todo dia antes do sol sair, eu trabalhava sem me distrair
Às vezes acho que não vai dar pé, eu queria fugir, mas onde eu estiver
Eu sei muito bem, o que ele quis dizer
Meu pai, eu me lembro, não me deixa esquecer
Ele disse: “Marvin, a vida é pra valer, eu fiz o meu melhor
E o seu destino, eu sei de cor” (...).
(Titãs. Sérgio Brito e Nando Reis.)*

ENSINO SUPERIOR, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFMG

O presente estudo tem como foco analisar as relações entre a formação em nível superior, a assistência estudantil e a inserção profissional para uma amostra de egressos de quatro cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito e Geografia. O objetivo é verificar se, e de que forma, a assistência recebida durante a graduação se reflete na inserção profissional dos beneficiados. Dessa forma, são apresentados estudos sociológicos sobre as desigualdades de acesso à educação, assim como estatísticas sobre o ingresso nos diferentes níveis do sistema de ensino no Brasil. Estes dados evidenciam, apesar da manutenção de disparidades relacionadas à classe social e à etnia, a presença mais freqüente de estudantes das classes populares no ensino superior. Bem sucedidos em uma dupla seleção, ou seja, social e escolar, estes estudantes possuem necessidades específicas, que precisam ser supridas de forma a possibilitar, em melhores condições, sua permanência no ensino superior até a conclusão dos estudos. Enquanto não é implementada uma política pública de assistência estudantil, as instituições públicas de ensino superior elaboram seus próprios programas, que, contudo, nem sempre dão conta da demanda. A UFMG, por sua vez, por meio da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), oferece assistência estudantil aos estudantes de baixa renda. Para estes estudantes, o apoio é essencial para assegurar sua permanência na universidade até a conclusão da graduação e a obtenção do diploma. Segundo pesquisas sobre a relação entre a escolaridade e o acesso ao mercado de trabalho, profissionais com níveis elevados de instrução recebem, em média, rendimentos superiores aos percebidos por trabalhadores com pouca ou nenhuma instrução. No caso da amostra analisada neste trabalho, a remuneração dos bolsistas é afetada pelos mesmos fatores que influenciam a composição dos rendimentos dos não bolsistas, ou seja, carreira, titulação e setor de atuação.

Palavras - chave: Ensino superior, assistência estudantil, mercado de trabalho.

HIGHER EDUCATION, SUPPORT SERVICES TO STUDENTS AND THE LABOUR MARKET: A STUDY WITH GRADUATES FROM UFMG

The aim of the present work is to analyze the relationship between the higher education, the support services to students and employability for a sample of graduates from four courses of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), namely: Biological Sciences, Social Sciences, Law and Geography. The goal is to determine whether, and in what form, the assistance received during the graduation is reflected in the employability of the benefit. Initially, this work presents a revision of the sociological researches about the access inequality to the education talking into consideration the social class. The results of those researches evidenced the maintenance of the school inequalities among the social classes, in spite of the elevation of the entrance opportunities in the school. Well succeeded in a double selection, ie, social and school, these undergraduates have special needs that must be met in order to enable, in better conditions, his stay in higher education until the completion of studies. While it is not implemented a public policy of support services to students, public institutions of higher education draw up their own programs, which, however, does not always give account of the demand. The UFMG, in turn, through the Foundation Mendes Pimentel (FUMP), offers student assistance to students from low income. For these students, support is essential to ensure his stay at the university until the completion of graduation and obtaining the diploma. According to research on the relationship between schooling and access to the labour market, professionals with high levels of education receive on average incomes higher than perceived by workers with little or no education. In the case of the sample in this study, the remuneration of graduates who received support is affected by the same factors that influence the composition of the income of the others graduates.

Key-words: higher education, support to the student, labour market.

LISTA DE TABELAS

1- Taxa de escolarização líquida por sexo, segundo etnia e modalidade de ensino Brasil 1993-2003	45
2- Matrículas globais por nível de formação (2003)	47
3- IFES segundo a região do Brasil e disponibilização de informações em seus sites sobre programas de assistência estudantil	74
4-Renda familiar média dos ingressantes na UFMG, segundo o censo 2003-2007	84
5- Posição na escala FSE dos ingressantes na UFMG, tendo em vista a escolaridade paterna, segundo o censo 2003 - 2007	86
6- Cursos na UFMG, ofertados em mais de um turno e ensino médio dos ingressantes	88
7- FSE médio por declaração de cor/raça dos ingressantes na UFMG entre 2003 e 2007	90
8- FSE médio e tipo de escola em que os ingressantes na UFMG cursaram o ensino médio	90
9- FSE médio e domínio de idiomas entre os ingressantes na UFMG em 2007	91
10- FSE médio de ingressantes e exercício de atividade remunerada nos anos de 2003- 2007.....	91
11- Rendas médias mensais em reais por gênero e etnia, tendo em vista a escolaridade	141

12- Etnia e renda de profissionais com nível superior de escolaridade no Brasil.....	142
13- Renda de profissionais com curso superior tendo em vista o local de moradia	145
14- Faixa etária e Valores médios das rendas mensais dos egressos (em R\$) de acordo com a carreira	146
15- Universo e Amostra da Pesquisa com Alunos egressos da UFMG tendo em vista o curso, turno e ano de conclusão da graduação	152
16- Curso e raça/etnia dos entrevistados da amostra (porcentagens)	154
17- Gênero dos egressos da amostra por curso (valores absolutos e porcentagens)	155
18- Tipo de escola em que concluiu o ensino médio e curso de graduação	156
19- Conclusão do ensino médio e etnia (números absolutos)	156
20- Escolaridade materna dos egressos (porcentagem).....	157
21- Escolaridade paterna dos egressos (porcentagem).....	158
22- Renda atual dos egressos tendo em vista o curso.....	159
23- Renda atual dos egressos tendo em vista o gênero.....	160

24- Renda tendo em vista a variável raça dos egressos (números absolutos).....	161
25- Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Ciências Biológicas (números absolutos)	162
26- Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Ciências Sociais (números absolutos).....	162
27- Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Direito (números absolutos)	162
28- Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Geografia (números absolutos)	163
29- Renda de egressos e modalidade Licenciatura e/ou Bacharelado (números absolutos).....	164
30- Satisfação com a carreira.....	166
31- Prestígio da Profissão.....	167
32- Recebimento de bolsa FUMP tendo em vista o gênero (números absolutos).....	169
33- Bolsistas FUMP tendo em vista a variável raça (números absolutos).....	169
34- Bolsistas FUMP tendo em vista o tipo de escola em que concluíram o ensino médio (números absolutos).....	169
35- Renda dos egressos tendo em vista o recebimento de bolsa FUMP (números absolutos).....	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CLASSE SOCIAL E DESIGUALDADES DE ACESSO A EDUCAÇÃO	21
1.1 A escola e as desigualdades sociais: a origem dos estudos sociológicos sobre a disparidade de acesso à educação	21
1.2 A Teoria da Reprodução.....	28
1.3 O efeito professor e o efeito escola.....	33
1.3.1 Estudos sobre efeito escola no Brasil.....	39
1.4 O acesso aos diferentes níveis do sistema de ensino no Brasil.....	43
2 CLASSE SOCIAL E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	49
2.1 Desigualdades de acesso e permanência no ensino superior	49
2.2 Estudos sobre acesso e permanência de estudantes pobres em IES brasileiras.....	54
2.2.1 O ingresso no ambiente acadêmico: capital cultural e <i>habitus</i> de classe.....	61
2.3 A assistência estudantil na legislação brasileira: esboça-se uma política.....	64
2.3.1 Perfil dos estudantes de graduação das IFES.....	67
2.3.2 O Plano Nacional de Assistência Estudantil.....	68
2.4 Panorama geral da assistência estudantil nas IFES.....	72
2.5 Considerações sobre a situação da assistência estudantil nas IFES.....	77
3 O ESTUDANTE DA UFMG: PERFIL SOCIOECONÔMICO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	82
3.1 Estudos sobre perfil socioeconômico na UFMG.....	82
3.1.1 O corpo discente atual da UFMG.....	84
3.1.2 Escolaridade paterna e materna dos ingressantes na UFMG: capital cultural e classe social.....	85
3.1.3 Cursos e carreiras: os diferentes perfis dos alunos da UFMG.....	87
3.1.4 A desigualdade social entre os estudantes da UFMG.....	89
3.2 A assistência ao estudante na UFMG.....	94
3.2.1 Da benemerência à institucionalização.....	94
3.2.2 A “fragmentação e refundação” da assistência na UMG – 1955-1966.....	96
3.2.3 A contribuição ao fundo de bolsas	97
3.2.4 Os benefícios e programas atualmente mantidos pela FUMP.....	101
3.3 Algumas percepções sobre a assistência estudantil.....	104
4 ESTUDOS SOBRE PERFIL SOCIOECONÔMICO DE EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR: DIPLOMA, RENDA, (DES) EMPREGO	114
4.1 Diploma, mercado de trabalho e estratégias de classificação social: a contribuição de Bourdieu.....	114
4.2 Estudos sobre a relação entre a escolaridade e o mercado de trabalho.....	122
4.3 Um estudo sobre a trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP.....	125
4.3.1 As abordagens da relação entre educação e exercício profissional.....	126
4.3.2 As relações entre carreira e renda.....	130
4.4 O perfil socioeconômico de egressos do ensino superior cearense.....	132

4.5 O ensino superior e o mercado de trabalho: possibilidades de retorno salarial e inserção profissional para egressos de curso superior.....	140
4.5.1 Gênero, local de moradia, idade e diferenças salariais.....	143
4.6 Algumas considerações sobre as relações entre escolaridade, emprego e renda.....	146
5 OS EGRESSOS DA UFMG E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE.....	150
5.1 Metodologia.....	150
5.1.1 Os egressos : raça/etnia, gênero e idade.....	153
5.1.2 A escolarização dos egressos e de seus pais.....	155
5.1.3 A renda dos egressos.....	158
5.1.4 Satisfação com a carreira e prestígio da profissão.....	165
5.1.5 Setores de atuação dos egressos.....	167
5.2 Os egressos e a assistência social da FUMP.....	168
5.2.1 A renda de bolsistas e não bolsistas.....	170
5.2.2 Mercado de trabalho, diploma e assistência estudantil.....	172
5.2.3 Os percursos e percalços dos egressos.....	173
5.3 Considerações Finais.....	179
6 CONCLUSÃO.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	191
APÊNDICE.....	200

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é examinar a inserção profissional de estudantes das classes populares que obtiveram êxito no ingresso, permanência e conclusão da graduação e insere-se em uma vertente das pesquisas sociológicas da educação que se volta para a compreensão do sucesso escolar destes indivíduos e não para a análise do fracasso e/ou interrupção de suas trajetórias, que se constituía como tendência dominante das pesquisas na área até algumas décadas atrás (ZAGO,2006). Para justificar o interesse pela abordagem deste tema, poderiam ser apresentadas no presente trabalho somente razões de ordem teórico-metodológica, tais como os resultados das pesquisas sobre o perfil socioeconômico de estudantes das instituições federais de ensino superior (IFES), que apontam a elevação do número de ingressantes oriundos das classes populares e que desta forma, precisam de algum tipo de suporte para concluir os estudos, as reivindicações do movimento estudantil pela garantia de recursos para a assistência, bem como a própria existência de uma entidade vinculada a uma universidade pública, no caso a Fundação Mendes Pimentel (FUMP), dedicada exclusivamente à assistência estudantil dos alunos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No entanto, compartilho a postura de Vincent de Gaulejac (2006), que, ao apresentar seu objeto de estudo e justificar seu interesse pelo assunto, afirma que não há como omitir as razões, que para além da objetividade, motivam as opções que o pesquisador faz por determinado tema em particular:

“Prefere-se não falar sobre a vergonha. Colocar palavras, descrever seus diferentes aspectos, permite reconhecê-la, nomeá-la e melhor cuidar das feridas de que é sintoma. A escolha de tal objeto de pesquisa implica por natureza aquele que o aborda. (...) Em face destas questões, múltiplas racionalizações podem servir de resposta: o interesse científico de esclarecer um fenômeno pouco estudado, (...) o interesse político de colocar em exergo um fenômeno frequentemente subestimado por aqueles que se encarregam de elaborar e colocar em ação as políticas sociais (...). Em suma, não faltam “interesses”. Não se pode efetuar uma pesquisa deste tipo sem ser levado por poderosas razões. Ao lado destes interesses múltiplos, há sem dúvida razões mais profundas, mais inconscientes, mais difíceis de expor sem se expor (GAULEJAC,2006, p.13).”

Sendo assim, não posso deixar de mencionar que minha posição frente a este objeto específico e mesmo minha opção por ele deriva (ou não se desvincula) do fato de que sou a décima filha de um operário e de uma dona de casa que não concluíram o ensino fundamental. Sou parda;

egressa do ensino médio público; oriunda das chamadas classes populares da sociedade brasileira; a primeira entre meus irmãos e irmãs a ingressar em uma instituição pública de ensino superior; ex-bolsista da Fundação Mendes Pimentel; graduada em um curso de baixo prestígio social (Pedagogia). Ao ingressar na UFMG fui apresentada à hierarquia “invisível” dos cursos e carreiras e vivenciei a ambígua sensação de ser uma estudante de origem popular em um ambiente considerado de elite, até perceber que dentro da universidade “somos todos iguais, mas uns mais iguais que os outros.”

Meus avós não possuíam diploma de ensino superior. Minha mãe e meu pai também não, mas foi com eles que desenvolvi o gosto pelos estudos, cultivado no cotidiano, através das enciclopédias e manuais que meu pai comprava e que enchiam as estantes de nossa casa, retrato de sua preocupação com o futuro dos filhos: era preciso ir bem na escola. Ainda posso ouvir as histórias que ele contava, quando chegava cansado depois de um dia de trabalho na fábrica, sobre as aventuras de “Pedro Malasartes”¹, o personagem da cultura popular que com astúcia driblava a pobreza e as confusões em que se metia... Minha mãe acordando cedo para que não perdêssemos a hora de ir para a escola, seu estudo diário e sistemático das sagradas escrituras, demonstrando, ainda que indiretamente, que o conhecimento da verdade, qualquer seja ela, não prescinde do esforço e da dedicação árduos. Mas havia também a crítica social, o inconformismo com a forma como a mídia noticiava o mundo, posturas estas que fazem parte de mim até hoje e que movem meu interesse por entender como se dão trajetórias semelhantes à minha .

Só mais tarde, tendo deixado a casa de meus pais no interior e morando na capital com meus irmãos para poder fazer faculdade, já cursando Pedagogia e lidando com minha falta de apreço pelo curso, é que entendi, que, para além de questões subjetivas, mais do que escolher um curso fui de certa forma escolhida, assim como ocorre com milhares de outros jovens das classes populares, frente à democratização segregativa do ensino superior brasileiro. Ainda durante meus primeiros contatos com a academia e mesmo fora dela, percebi as sutilezas das desigualdades, a desvalorização de cursos como o meu e o prestígio de que gozavam certas áreas mais tradicionais, que eximiam seus membros de justificar, sempre que consultados,

¹ De acordo com Romero (1954), Pedro Malasartes, personagem recorrente no folclore de países ibéricos, tem como característica principal a astúcia, com a qual vinga os pobres e humilhados pela arrogância dos poderosos.

porque se interessaram por aquela carreira, ao contrário do que ocorria comigo. No ciclo básico na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), alcancei a nota mais alta da sala em uma prova de economia e na mesma ocasião, uma colega que fazia o curso de Direito, mas não entendia de economia nem de sociologia, se saiu muito mal e me disse que não sabia como isso tinha acontecido, afinal, ela havia passado no vestibular para Direito... O que ela não sabia é que isso às vezes significa apenas um bom adestramento para a aprovação em seleções, nada mais. No último dia de aula, o professor dessa mesma disciplina, após elogiar meu desempenho, me perguntou qual era o curso que eu fazia. Seu olhar de aprovação arrefeceu quando respondi Pedagogia ... Anos depois, já no mestrado, lendo Bourdieu, compreendi que não há nada de intrínseco em um curso ou carreira que o torne mais ou menos “nobre” que os outros e que a desvalorização é apenas mais uma estratégia para salvaguardar mercados e elevar salários...

Pouco tempo depois desse episódio, meu pai faleceu e seu último pedido a minha mãe foi que ajudasse a mim e a minha irmã mais nova, que se preparava para prestar o vestibular, a concluir os estudos. Ele se foi e meses depois me tornei bolsista da FUMP. Minha mãe cumpriu sua promessa e sua ajuda nunca falhou. Por sua vez, o apoio que recebi da fundação tornou meus anos de graduação mais tranquilos, apesar do desgaste psíquico ocasionado pela burocracia para o acesso aos benefícios e dos limites da assistência oferecida. Durante minha própria passagem pelo ambiente acadêmico compreendi que a condição de estudante universitário não é única, mas que são muitas, são condições. Origem de classe e situação socioeconômica estão irremediavelmente imbricadas na trajetória acadêmica, na “escolha” por um curso, nas situações cotidianas vivenciadas por cada um dos universitários brasileiros. O apoio ao estudante de baixa renda não é benesse, é direito. Percebi, por experiência própria, que democratização do acesso e garantia de permanência andam juntas. Sem uma, a outra enfraquece. E como é razoável supor que a maioria dos estudantes não busca um diploma apenas como um ornamento para decorar a parede de casa ou como um fim em si mesmo, o exame da inserção no mercado de trabalho do egresso oriundo das camadas populares se relaciona intimamente à questão da democratização do acesso, da permanência e da trajetória profissional.

O interesse pelo exame das complexas relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho surgiu quando da elaboração de Trabalho Final de Graduação, requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG. Nesta ocasião, realizei estudo comparativo da situação socioeconômica apresentada por uma amostra de egressos dos cursos de engenharia da UFMG, antes e depois da conclusão da graduação. A comparação dos dados disponíveis² tanto quando do ingresso na universidade, quanto após a sua conclusão, foi feita de forma a fornecer alguns subsídios para a discussão sobre a relação entre a posse de diploma e a inserção profissional. A apreciação dos dados demonstrou que os egressos que pertenciam aos estratos sociais menos favorecidos quando da inscrição ao vestibular, obtiveram melhoras significativas no que diz respeito à renda, uma vez que conseguiram, com a posse do diploma, auferir rendimentos bem superiores aos de sua família, por ocasião de seu ingresso no curso. O que não deixa de ser relevante, pois é justamente para estes estudantes, que a educação superior apresenta-se como a mais viável, se não a única, opção de mobilidade social. Outro resultado relevante diz respeito ao desemprego: apenas um dos entrevistados estava desempregado.

A realização desse estudo deixou em aberto várias questões e suscitou novas indagações, tais como o desejo de compreender os efeitos da graduação para profissionais de outras áreas. Como apontam estudos sobre o mercado de trabalho para portadores de diploma de curso superior (GOUVEIA, 1981; PAUL e FREIRE, 1997; SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991; CASTRO, 1992; CASTRO e PAUL, 1992; NÉRI, 2005), as várias carreiras oferecem diferentes remunerações e possibilidades de progresso profissional. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam não apenas ao curso, mas também ao gênero, à etnia, à classe social, à rede de relações sociais, entre outras características do egresso. Assim o nível de escolaridade do sujeito traduzido na posse do certificado de conclusão do terceiro grau, não significa por si só, o ingresso em uma ocupação cujo conteúdo e remuneração são condizentes com a formação recebida. É preciso considerar também outros fatores. Porém, a posse de credenciais escolares elevadas é, ainda, salvaguarda contra remunerações irrisórias. Em outras palavras, os salários mais baixos pagos para profissionais com ensino superior, são em média,

² A análise foi efetuada a partir dos dados de um estudo sobre os cursos de engenharia da UFMG (BRAGA, PEIXOTO, FIGUEIREDO, SILVA e BOGUTCHI, 2002). A pesquisa teve como objeto de estudo os cursos de engenharia civil, de minas, mecânica, metalúrgica, elétrica e química.

mais elevados do que aqueles oferecidos a trabalhadores que nunca freqüentaram a escola ou que possuam baixa escolaridade.

No mestrado, optei por prosseguir os estudos sobre mercado de trabalho para graduados, enfocando um aspecto que não tem sido privilegiado nessas análises: a questão do egresso oriundo das camadas populares. No presente trabalho, especificamente o egresso atendido pela FUMP. Os altos índices de desemprego e subemprego, mesmo entre profissionais com nível superior, apontam para uma das características do mercado de trabalho atual: não há vagas para todos, e ao mesmo tempo, sem diploma, é cada vez mais difícil conseguir uma ocupação que garanta o mínimo necessário à sobrevivência. Para o estudante das camadas populares, nem sempre a posse de um diploma valorizado significa o acesso a uma ocupação condizente no mercado de trabalho. Bourdieu (1974) tratando da hierarquia interna das instituições e dos cursos superiores, afirma que até diplomas idênticos, ou seja, que habilitam para o exercício de uma mesma profissão, podem proporcionar rendimentos muito desiguais para seus portadores, tendo em vista a classe social de origem destes. Isto porque, dentre outros fatores, apesar da importância do certificado para a obtenção de uma colocação profissional, essa importância é apenas relativa e não determinante. Fatores como o capital social, composto pelo conjunto das relações sociais a que o indivíduo pode recorrer com a finalidade de obter vantagens materiais e simbólicas, podem contribuir para elevar o rendimento do diploma, ao facilitar a inserção profissional. Sendo assim, nem todos os trabalhadores com mesmo nível de instrução possuem as mesmas chances no mercado de trabalho. Porém, a posse de diploma e sua utilização como mecanismo para obtenção de uma ocupação no mercado de trabalho, só é possível quando além de ingressar na instituição de ensino superior, o estudante consegue nela permanecer até a conclusão dos estudos. E para aqueles oriundos das classes desfavorecidas, dificuldades de cunho material podem tornar este processo extremamente complicado. De acordo com Zago (2006, p. 228):

“Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (Pacheco & Ristoff, 2004, p.9). Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. A constatação de que “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao

longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas” (Bori & Durham, 2000, p.41) deve ser acompanhada de estudos que permitam conhecer as reais condições dessa escolarização.”

Nesse sentido, a assistência socioeconômica ao universitário de baixa renda é essencial para permitir a democratização da permanência na universidade. Apesar de passar por um processo de superseleção que compensa “(...) a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio” (BOURDIEU, 1998, p.46), estes estudantes possuem necessidades específicas, que necessitam ser supridas, de forma a possibilitar-lhes concluir o ensino superior, dispondo de melhores condições materiais e culturais, tendo em vista as dificuldades advindas da desigualdade de acesso aos capitais econômico, social e cultural. Mesmo no caso de instituições públicas, onde o ensino é gratuito, para que o estudante possa se dedicar aos estudos e usufruir plenamente das diversas possibilidades que a convivência no ambiente acadêmico pode proporcionar, é fundamental que o poder público, por meio de políticas, viabilize a assistência ao universitário de origem popular.

Este trabalho, estruturado em cinco capítulos, aborda inicialmente os estudos sociológicos sobre a desigualdade de acesso à educação, tendo em vista a classe social de origem dos estudantes. Apresentam-se as contribuições de Bourdieu, que com a elaboração de conceitos de alto poder explicativo como, por exemplo, capital cultural e social, cooperou para ampliar a compreensão acerca dos mecanismos envolvidos na reprodução das desigualdades sociais por meio da escola. São também apresentadas neste capítulo as correntes teóricas que analisam o efeito escola e o efeito professor na diminuição das desigualdades relacionadas à origem familiar dos alunos. Essa análise é sucedida por uma apresentação de dados e estatísticas oficiais, que compõem um panorama da atual situação do acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior, em geral, e na UFMG, em particular.

No segundo capítulo apresenta-se um comentário sobre a questão da assistência ao universitário de baixa renda no Brasil, discutindo-se a legislação concernente ao assunto, a forma como o tema é tratado na proposta de reforma da educação superior e as iniciativas nesse sentido desenvolvidas pelas instituições federais de ensino superior. São também

apresentadas as principais contribuições de estudos que abordam, direta ou indiretamente, o tema da assistência ao universitário das classes populares no Brasil.

No capítulo três são abordadas questões referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais, através da apresentação de estudos sobre a demanda pelo acesso à instituição, assim como dados coletados pelo Censo Socioeconômico e Étnico nesta universidade. Posteriormente apresenta-se um breve histórico da assistência ao estudante na UFMG, caracterizando-se a atuação da Fundação Mendes Pimentel no que diz respeito aos setores de atuação e procedimentos adotados para a seleção de beneficiários. Esta análise é sucedida do exame das percepções de indivíduos atendidos por programas assistenciais na França, tendo em vista aspectos como mecanismos e procedimentos para acesso aos benefícios.

No capítulo quatro são comentadas as pesquisas sobre o perfil de egressos do ensino superior e sua inserção no mercado de trabalho, enfocando aspectos como a relação entre escolaridade e renda.

Finalmente, no capítulo cinco são apresentadas as análises efetuadas no presente trabalho, sobre uma amostra de egressos de quatro cursos da UFMG, a saber: Ciências Sociais; Ciências Biológicas; Direito e Geografia. A escolha destes cursos foi feita tendo em vista que os dados já estavam coletados para a segunda etapa da pesquisa sobre egressos na UFMG, em continuidade ao estudo sobre as engenharias, anteriormente citado, inclusive com a indicação daqueles que tinham sido bolsistas da FUMP. São abordadas questões referentes à trajetória dos egressos no ensino médio, escolaridade paterna e materna, além de fatores como realização de pós-graduação, satisfação com a profissão, setor de atuação e renda. A análise tem o objetivo de propiciar elementos que contribuam para ampliar a compreensão sobre quais fatores se relacionam com a determinação do nível de rendimentos dos profissionais dos cursos examinados, tanto bolsistas como não bolsistas.

O âmbito de análise do presente trabalho limita-se ao exame da inserção profissional somente para egressos da amostra estudada, não se estendendo nem para o universo de estudantes graduados pela UFMG no período analisado, nem para a totalidade de bolsistas atendidos pela FUMP durante sua existência. Porém, as conclusões aqui apresentadas, apesar de seu alcance limitado, podem contribuir para a ampliação da compreensão das trajetórias de inserção profissional dos egressos dos cursos analisados, graduados pela Universidade Federal de Minas Gerais, e ainda, somar-se aos estudos semelhantes, que com propósitos diversos têm sido empreendidos em diversas partes do Brasil. Pretende-se ainda, dentro dos limites mencionados, adicionar novo ângulo a essas pesquisas: o exame da situação no mercado de trabalho do egresso das camadas populares, beneficiado pela assistência socioeconômica durante sua passagem pela universidade.

CAPÍTULO UM: CLASSE SOCIAL E DESIGUALDADES DE ACESSO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os estudos sociológicos sobre a desigualdade de acesso à educação, tendo em vista a origem de classe. São comentadas as principais conclusões de levantamentos e *surveys* realizados nas décadas de 1950 e 1960, em países da Europa e nos Estados Unidos, bem como as contribuições de autores como Dubet (2003) e Bourdieu (1998). Serão também examinadas as pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor, tanto no exterior quanto no Brasil. Por fim, será também apresentado um sucinto panorama do acesso aos sistemas de ensino no Brasil, focalizando-se especialmente o ensino superior, a partir das taxas de escolarização bruta e líquida, bem como dos dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

1.1 A escola e as desigualdades sociais: a origem dos estudos sociológicos sobre a disparidade de acesso à educação

Analisando as relações entre a escola e a exclusão, Dubet (2003) afirma ser necessário distinguir entre o que depende da desigualdade social e suas conseqüências na educação formal, daquilo que se deve à exclusão escolar propriamente dita. Afirma o autor que no exame dessa questão é preciso evitar posturas pouco produtivas tais como a mera indignação moral ou a opção pela facilidade da “(...) moda que busca explicar a exclusão por meio das idéias mais consolidadas sobre a desigualdade das oportunidades escolares” (DUBET, 2003, p.30). Sendo assim, para entender a conexão atual entre a exclusão social e a exclusão escolar, seria primordial recordar que a relação entre a escola e a sociedade sofreu profundas alterações ao longo do tempo. Essa relação, no final do século XIX, na França, era caracterizada tanto pela distância entre a escola e a produção, quanto pelo ajustamento da oferta escolar à estratificação social. Primordialmente “escolar”, a instituição não tinha como preocupação a formação de profissionais, nem era pressionada nesse sentido por organizações de capitalistas ou de trabalhadores. Seus objetivos estavam muito mais relacionados à “(...) construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de

oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia” (DUBET, 2003, p.33). Além disso, naquele contexto em que a sociedade francesa era composta majoritariamente por operários e camponeses, não apenas havia relativamente poucos portadores de diplomas mais elevados, como o emprego podia ser obtido independentemente da qualificação escolar. Sendo assim, “a escola não participava da exclusão porque a influência dos diplomas no acesso ao emprego era fraca e controlada” (DUBET, 2003, p.33) e a importância social dos certificados era garantida por sua escassez.

Porém, desde o ingresso, as crianças de meios sociais diferentes tinham sua trajetória escolar praticamente definida, tendo em vista que se dirigiam a determinados tipos de instituições. O liceu recebia aquelas de origem burguesa, enquanto a escola primária abrigava as crianças das classes populares. Esse recrutamento elitista que predominou até meados da década de 60, era marcado por uma forma de triagem que ia além da instituição, ou seja, não era ela que diretamente determinava o acesso às diferentes configurações de ensino, já que as desigualdades sociais é que faziam isto. Assim, a escola aparentava ser igualitária e imparcial, enquanto que as disparidades sociais eram apontadas como a causa direta das desigualdades escolares:

Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do elitismo “republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como agente ativo da exclusão social. (...) Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade, mesmo se uma e outra eram muito mais “objetivamente” injustas ontem que o são hoje em termos de desigualdade e distância social (DUBET, 2003, p.32).

No entanto, a escola não estaria indefinidamente protegida da acusação de promover exclusão social. Como exemplos de fatores que abalaram esse sistema e trouxeram mudanças na relação entre a instituição escolar e a sociedade, Dubet cita o papel das teorias do capital humano e a massificação do acesso à educação. As teorias estimularam a confiança na atuação da escola como parte importante do processo de desenvolvimento da economia, sendo que o dispêndio de recursos com a educação passou a ter um sentido de investimento, uma vez que aplicar tempo e dinheiro na formação dos estudantes significaria a médio e / ou longo

prazo, um investimento na qualificação de mão de obra. Por outro lado, a massificação, ao pôr fim a um modelo de ingresso discriminatório, refletiu a crença de que a ampliação das possibilidades de acesso significaria também mais igualdade de chances e de justiça. A ampliação do acesso à educação formal permitiu o ingresso maciço na escola de crianças das camadas populares, não familiarizadas com a cultura e as exigências do meio escolar.

A expansão dos sistemas de ensino, com a massificação do acesso à escola em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, em especial nos níveis mais elementares da educação formal, ocorreu em meados da década de 1950, no período situado após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), quando estes países vivenciaram um forte otimismo gerado pelo desenvolvimento econômico do pós-guerra e marcado pela ampliação do alcance de suas políticas públicas, tais como a educação. Nesse contexto, emergiram estudos sociológicos que se interessavam pelo exame das disparidades de oportunidades escolares de acordo com as classes sociais. A partir de então, essa problemática tem se constituído como um dos temas centrais de pesquisa na sociologia da educação (NOGUEIRA, 1990 e 1995; FORQUIN, 1995). Desde a década de 1950 e meados dos anos 60, com diferentes enfoques e amplitudes, várias pesquisas têm sido empreendidas com a finalidade de examinar as relações entre classe social e oportunidades escolares em diferentes níveis dos sistemas de ensino, clareando importantes ângulos da questão da desigualdade de acesso à educação formal. A massificação do acesso, ou em outras palavras, a “explosão escolar”¹ colaborou para o surgimento de um amplo debate sobre as desigualdades educacionais e sua relação com as desigualdades entre as classes sociais.

A divisão da sociedade em classes deriva da repartição desigual de poderes e direitos sobre os recursos produtivos. O pertencimento de classe tem efeitos que se estendem sobre todas as esferas da vida dos indivíduos, e está diretamente relacionado, por exemplo, às condições efetivas de acesso a serviços básicos como saúde e educação, pois o “(...) que a pessoa tem (ativos produtivos) determina o que ela obtém (bem-estar material) e o que deve fazer para conseguir o que obtém (oportunidades, dilemas e opções)” (SANTOS, 2005, p.28). Para

¹ De acordo com Nogueira (1995) o movimento de expansão dos sistemas de ensino nesses países, registrado após a II Grande Guerra Mundial (1939-1945), se deu em proporções tão impressionantes e até então inéditas, que para denominá-lo, alguns historiadores utilizam a expressão “explosão escolar”.

Weber, os indivíduos dispõem de oportunidades desiguais, que por sua vez, decorrem diretamente da sua alocação diferenciada na hierarquia social. A posição nessa escala “(...) é definida segundo os recursos trazidos pelos indivíduos para serem oferecidos no mercado, seja propriedade, qualificações, educação, habilidades específicas” (*apud* SCALON, 1999, p.32). Sendo assim, a posse de credenciais escolares, distribuída de forma desigual entre as classes sociais, é um dos elementos relacionados à definição da posição dos indivíduos na hierarquia das sociedades capitalistas. O interesse pelo exame da relação entre a educação e a estratificação social, aliado ao anteriormente citado quadro de forte expansão das taxas de escolarização em países desenvolvidos após a Segunda Grande Guerra, foram fatores que impulsionaram o desenvolvimento de estudos acerca da desigualdade social de oportunidades escolares. Em alguns casos, financiados por órgãos governamentais, os estudos trabalharam com grandes amostras, por períodos consideráveis de tempo, como por exemplo, as pesquisas conduzidas pelo *Institut National d'Études Démographiques* (INED), na França.

A enquete longitudinal do INED

Uma das mais importantes pesquisas realizadas pelo instituto, o estudo longitudinal desenvolvido entre os anos de 1962 a 1972, examinou amostra representativa em escala nacional, composta por 17.641 alunos cujas trajetórias escolares foram acompanhadas desde a conclusão do último ano da escola primária em 1962 até o ano de 1972. O principal objetivo da pesquisa era analisar as relações entre a classe social e as oportunidades de ingresso e de permanência no sistema de ensino francês. De forma periódica, durante a pesquisa, foram coletadas e examinadas informações relativas aos estudantes, tais como idade, gênero, desempenho nas atividades escolares e ocupação paterna. Entre outros resultados, o estudo concluiu que o sucesso escolar das crianças da amostra se relacionava a fatores como a idade regular, o meio geográfico (urbano ou rural) e o meio social. Assim, “(...) conclusão essencial dessa pesquisa é, portanto, a importância da desigualdade de acesso aos estudos e a agravação dessa desigualdade à medida em que o aluno avança em seus estudos (...)” (FORQUIN, 1995, p.25).

Analisando os resultados desse e de outros estudos do INED, Nogueira (1995) destaca que o exame dos dados demonstrou que dois fatores estavam diretamente relacionados ao aumento das probabilidades de ingresso no ensino superior. O primeiro deles consiste na conclusão da escola primária na idade regular, ou seja, sem atrasos. O segundo, por sua vez, se refere ao desempenho do estudante durante essa etapa da escolaridade. Porém, como o “(...) desempenho escolar não é independente do meio social de pertencimento (...) as possibilidades estatísticas de acesso e de sucesso nos segmentos mais prestigiosos e seletivos do sistema escolar (ou mais “rentáveis” socialmente, diria Bourdieu) são muito desiguais segundo a categoria sócio-profissional da família” (NOGUEIRA, 1995, p.61). Discutindo a relação entre classe social e desempenho escolar, também a partir dos dados da enquête longitudinal de 1962-1972, Girard e Bastide apud Nogueira (1995) afirmam que os estudantes oriundos das classes médias e altas são beneficiados, tendo em vista que em seu meio social as práticas culturais, os hábitos lingüísticos e a mobilização familiar facilitam o sucesso escolar. A influência da renda propriamente dita seria menos importante do que a ação de variáveis culturais, como nível de escolaridade dos pais e seus hábitos de leitura: “(...) ao se controlar a variável renda familiar, o desempenho escolar se revela ligado ao nível de instrução dos pais, enquanto o inverso não se verifica (ou seja, com nível de instrução familiar igual, o desempenho não se mostra sensível à situação econômica)” (NOGUEIRA, 1995, p.62).

O Relatório Coleman nos EUA

Pesquisas como as do INED na França e o Relatório Coleman (1966) nos EUA forneceram importantes dados para a pesquisa sociológica em educação. Estudo de grande repercussão, o Relatório analisou amostra composta por 645.000 alunos matriculados em mais de 3.000 escolas elementares e secundárias. Elaborado a pedido do governo norte-americano, seu objetivo principal era “(...) avaliar a dimensão da discriminação étnica e racial nas escolas de 1º e 2º graus, e de determinar assim o grau das desigualdades de oportunidades educacionais entre a maioria branca e as minorias raciais” (NOGUEIRA, 1995, p.54). As características das escolas, dos professores, dos alunos e de suas famílias foram pesquisadas através de questionários. O desempenho dos estudantes foi avaliado por meio de testes que mediram suas habilidades e conhecimentos no domínio da língua, em matemática e cultura geral. Como

variáveis determinantes do desempenho escolar, o estudo relacionou a origem social, as características das escolas e o “nível de aspiração escolar” dos alunos (traduzido no desejo de ingressar no ensino superior).

O exame dos dados demonstrou, ao contrário do que se esperava inicialmente, que no tocante aos recursos humanos e materiais, as escolas eram bastante homogêneas. Além disso, as diferenças no interior de uma mesma escola eram mais significativas do que as variações entre estabelecimentos, o que foi constatado em todos os níveis de escolaridade, etnias e classes sociais. As variações interescolas estariam mais relacionadas à composição social do alunado, do que às características propriamente escolares. Sendo assim, as desigualdades seriam explicadas mais por fatores familiares e individuais do que pela atuação da escola. A influência dos pais, ou seja, dos outros alunos, elucidaria em maior grau as variações nos desempenhos dos estudantes do que as variáveis escolares. Concluiu-se que as escolas exerciam pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes e que o peso da origem social era preponderante.

O Relatório Coleman foi severamente criticado, tanto no que diz respeito ao tratamento dos dados quanto à validade de parte de suas conclusões. Algumas dessas críticas dizem respeito às altas taxas de não resposta aos questionários e a forma como se tratou essa ocorrência, o que teve conseqüências sobre a legitimidade de alguns dados apresentados. Também foi apontada a inadequação do critério de avaliação do desempenho escolar utilizado, que privilegiou a proficiência verbal em detrimento de outros tipos de habilidades. Essa opção fez com que se minimizasse a influência dos fatores escolares no desempenho dos estudantes, uma vez que a desenvoltura e habilidade no trato da língua estão mais relacionadas ao meio social de origem do que à ação da escola, diferentemente do que ocorre com outros tipos de habilidades e competências (BRESSOUX, 2003; NOGUEIRA, 1995).

Não seria correta também a premissa de que a origem social dos alunos e as variáveis escolares são independentes, tendo em vista que, como afirma Nogueira (1995), os estudos sociológicos evidenciaram a intensa correlação entre classe social e acesso aos serviços públicos como educação. Por sua vez, a fraca influência da escola sobre o desempenho dos

alunos também foi questionada. Isto porque o custo por estudante teria sido inadequadamente calculado no estudo, através de médias por distrito e não por estabelecimento, ocultando assim as disparidades entre os gastos das escolas, que tendem a variar em função do público atendido (classe social e etnia dos estudantes). Além disso, apontou-se também que a relação entre os recursos da escola e o desempenho dos alunos não poderia ser adequadamente mensurada apenas através da análise do acervo da biblioteca (número de volumes) e da existência ou não de laboratório de ciências na escola, como foi feito no estudo. Em suma, os críticos apontam que, ao deixar de analisar os processos educativos internos, ou seja, o que acontece no interior da escola, o Relatório Coleman desconsiderou o fato de que os conteúdos escolares podem exercer algum efeito sobre o desempenho escolar, apesar da importância da variável classe social. De toda forma, o estudo contribuiu sobremaneira para que avançassem as pesquisas sobre os fatores determinantes das desigualdades escolares (NOGUEIRA, 1995; SOARES, 2004).

Entre as pesquisas realizadas na Grã – Bretanha, de acordo com Forquin (1995), o relatório *Early Leaving* (1954), apresentou como uma de suas principais constatações a ocorrência mais elevada de fracasso escolar e evasão entre os estudantes cujos pais exerciam ocupações manuais. O autor cita ainda como exemplos de importantes relatórios sobre educação realizados naquele país, os relatórios *Crowther* (1959), *Newson* (1963), *Robbins* (1963) e *Plowden* (1967). Estas pesquisas examinaram o desempenho escolar de estudantes de várias faixas etárias, matriculados em níveis diferentes do sistema de ensino. Todos estes estudos constataram que variáveis como a origem social, a ocupação e a escolaridade paternas, entre outras, explicam, em parte, as desigualdades escolares entre os alunos. Analisando especificamente o acesso ao ensino superior, o relatório *Robbins* (1963) concluiu que a origem de classe social era um fator que condicionava fortemente o acesso a esse nível de ensino na Grã – Bretanha. Os dados desse estudo demonstraram que estudantes oriundos das classes médias e altas tinham oito vezes mais chances de ingressar na universidade do que os filhos de operários.

Tanto as pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, quanto o Relatório Coleman nos Estados Unidos ou a enquete longitudinal do INED na França, têm em comum o fato de estabelecer, através de seus resultados, a disparidade de acesso à educação entre as diferentes classes

sociais como fenômeno estatístico incontestável (FORQUIN, 1995). Apesar do inegável avanço representado pela expansão do acesso à educação formal, que possibilitou o ingresso maciço de estudantes oriundos de classes sociais até então ausentes do sistema de ensino, estas pesquisas demonstraram que não ocorreu uma alteração significativa nas estruturas sociais, nem mesmo uma diminuição expressiva das disparidades de oportunidades escolares.

1.2 A Teoria da Reprodução

Com a permanência das desigualdades mesmo com o aumento do acesso ao sistema de ensino, o desencantamento com a educação propiciou que emergisse “um conjunto de teorias explicativas das relações entre a escola e a estrutura social que se convencionou designar de paradigma da reprodução” (NOGUEIRA, 1995, p.56). Representada por autores como Bourdieu e Passeron, a teoria da reprodução das desigualdades sociais predominou durante décadas, na orientação de muitos autores da sociologia da educação. Em oposição à ideologia do dom, segundo a qual apenas as capacidades, habilidades e penhores individuais explicariam as diferenças de desempenho entre os estudantes, Pierre Bourdieu sustentou a tese de que a escola conserva e legitima as desigualdades sociais:

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de “mérito”, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e a sua falta de dons. (...) Assim, o sistema escolar (...) Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 2003, p.58-59).

De acordo com este sociólogo, os teóricos clássicos - como Durkheim, por exemplo - dissociam a função de reprodução cultural da função de reprodução social. Segundo eles, a

escola e a família colaboram de forma harmoniosa para transmitir um legado cultural que pertence a toda humanidade. Bourdieu, diferentemente, considera que o sistema de ensino contribui para reproduzir as estruturas das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, colaborando para a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre elas. A instituição agiria de forma dissimulada e se apresentaria como neutra. O desempenho dos estudantes pertencentes aos diferentes meios sociais seria então desigual, devido à diferença na posse de capitais que influenciam o destino escolar, tais como o capital social, o cultural e o econômico.

O capital social é definido por Bourdieu como a rede de relações sociais passíveis de oferecer benefícios pessoais, tais como a facilitação da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, através de mecanismos como a indicação para a ocupação de uma vaga de emprego. Sua ação é visível, por exemplo, naquelas situações em que indivíduos com capital econômico e/ou cultural equivalente, conseguem uma rentabilidade muito desigual desses recursos “(...) segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo (...) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital” (BOURDIEU, 1998, p.67). A quantidade de capital social possuído por um indivíduo está diretamente ligada à amplitude da rede de relações sociais que ele pode acionar, bem como dos volumes de capitais econômico e cultural que cada um dos sujeitos que pertencem a essa rede de relações possuem de fato.

O conceito de capital cultural, por sua vez, é central para o entendimento da reprodução das estruturas das relações de classe, efetuada pela escola, e “(...) impôs-se primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (Bourdieu, 1998, p.73). Dessa forma, pressupõe uma ruptura da visão do sucesso escolar como conseqüência apenas do mérito individual ao enfatizar o papel que as condições objetivas desempenham nessa relação. Ao desenvolver o conceito de capital cultural, Bourdieu contribuiu para a desmistificação da idéia de que o bom desempenho escolar está ligado somente ao dom, às capacidades individuais. A “transmissão” do capital cultural - arbitrário cultural legitimado, traduzido na forma de disposições duráveis do organismo, bem como na posse de bens

culturais socialmente valorizados e também de diplomas escolares - assenta-se na perpetuação das desigualdades sociais. Isto porque, de acordo com Bourdieu:

(...) o legado de bens culturais (...) pertence *realmente* (embora seja *formalmente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos (BOURDIEU, 1974, p.297).

Entre as dimensões escolarmente rentáveis do capital cultural, figurariam as preciosas informações sobre o sistema educacional e as trajetórias escolares (como por exemplo, as “dicas” sobre os cursos e carreiras de maior prestígio ou retorno financeiro e social ou com maior espaço no mercado de trabalho), bem como saberes e preferências relacionados à cultura dominante, assim como a elegância “natural e desinteressada” no trato com a língua culta. As habilidades e competências valorizadas pela escola seriam bem próximas da cultura transmitida pelas famílias das classes sociais dominantes. Sem possuir esse capital cultural, implicitamente exigido pela escola, mas por ela não difundido, parte dos estudantes das classes populares abandona a instituição, ou então vivencia uma exclusão intramuros, constituindo o que Bourdieu denominou de “os excluídos do interior”. Essa situação, que coloca em desvantagem os estudantes pobres, se intensificaria no decorrer do período de escolarização, até os níveis mais elevados do sistema de ensino, como a educação superior:

(...) Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (BOURDIEU, 1974, p.31, aspas do autor).

Dessa forma, a ascensão social de alguns dos estudantes oriundos dos meios populares, não seria conflitante com a permanência das desigualdades e até mesmo colaboraria para a manutenção da estabilidade social e para a perpetuação da estrutura de relações de classe.

As críticas à obra de Bourdieu e à Teoria da Reprodução

Apesar de predominar durante algum tempo como modelo explicativo, a teoria da reprodução foi intensamente criticada. Os críticos apontam falhas com relação ao limitado grau de autonomia que Bourdieu confere às escolas em relação às estruturas de dominação social, à redução dos conteúdos escolares ao rótulo de “arbitrário cultural dominante” e à desconsideração da diversidade interna do sistema de ensino.

Jencks e Boudon (*apud* DUBET, 2003) contestaram o modelo da reprodução, afirmando que haveria uma distância entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, motivada pela diferença entre a quantidade de diplomas e de empregos qualificados produzidos a cada ano. Já Dubet (2003) considera que a reprodução não é uma fotocópia exata das desigualdades sociais, e por isso, pode-se observar que a escola desempenha um papel autônomo na formação dos mecanismos de exclusão. O aumento do número de portadores de diplomas, como conseqüência da massificação do acesso à escola, elevou a exclusão escolar relativa daqueles que não são portadores de certificados. Esses indivíduos com baixa escolaridade seriam os mais afetados pelo aumento dos índices de desemprego, e, portanto, mais sujeitos à exclusão social. Os diplomas de níveis mais elevados, por sua vez, proporcionariam uma proteção apenas relativa contra o desemprego.

Nogueira e Nogueira (2004) analisando as críticas a Bourdieu, afirmam que autores como Charlot (1996, 2000); Lahire (1999, 1999a); Singly (1996), entre outros, rejeitam a noção de que a subjetividade possa ser diretamente deduzida do pertencimento a uma determinada classe social. Charlot, por exemplo, enfatiza ser necessário examinar o sentido que os indivíduos atribuem à sua escolarização, sentido este que não pode ser automaticamente derivado da origem social. Lahire argumenta que as conclusões dependem da escala de

análise, ou seja, quando se examina em escala macro, é correto dizer que os indivíduos tendem a agir de determinadas formas em virtude da posição social que ocupam. Porém, não é possível afirmar que um indivíduo específico agirá dessa ou daquela maneira, isso porque múltiplos pertencimentos, e não apenas a classe social, influenciam o comportamento e as escolhas dos indivíduos. Assim, Lahire diz ser preciso estudar a dinâmica interna de cada família para entender os vários processos de transmissão do capital cultural, o que ajudaria a compreender o sucesso escolar de estudantes de meios populares. Singly, por sua vez, afirma que para a transmissão do capital cultural ser efetiva, é necessário tanto o comprometimento dos pais quanto o empenho dos filhos. Por isso, nem sempre estaria assegurada a transmissão da herança.

Não obstante, a obra de Bourdieu permanece como um dos principais referenciais para a compreensão de como se dá o processo de reprodução das desigualdades sociais por meio da escola. Nogueira e Nogueira (2004) afirmam que sua contribuição mais notável foi ter possibilitado o rompimento com a “noção moralmente carregada de mérito”, mas asseveram que sua abordagem se mostra insuficiente para a compreensão de casos particulares, ou seja, para uma análise microssociológica. Por isso, necessitaria ser complementada por exames mais particularizados, mais minuciosos das relações que as famílias de diferentes meios sociais travam com a escola. Alguns autores apontam ainda que Bourdieu não considerou a diversidade interna do sistema, composto por instituições não homogêneas, e, portanto, com atuação e eficácia diferenciada. Assim, ao afirmar que a escola reproduz, Bourdieu estaria desconsiderando as características que distinguem as instituições, e que, portanto, influem nos resultados por elas alcançados. Dubet (2003) afirma que essa diferenciação interna do sistema seria consequência direta da massificação, e que compreendê-la seria fundamental para discernir os mecanismos que favorecem a exclusão escolar e que se devem propriamente à ação do estabelecimento, indo além da reprodução das desigualdades sociais. Perrenoud (*apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004) chama a atenção para o fato de que a diversidade das escolas e do comportamento dos professores pode tanto beneficiar os alunos das classes dominantes como favorecer aqueles de origem popular, ou ainda, serem neutras. Pesquisas que buscaram dimensionar esses efeitos das escolas e dos docentes sobre o desempenho dos alunos são comumente denominadas de estudos sobre o “efeito professor” e o “efeito escola”.

1.3 O efeito professor e o efeito escola

Conforme anteriormente mencionado, nas décadas de 1950 e 1960, pesquisas como a apresentada no Relatório Coleman concluíram que as escolas exerciam pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes e afirmavam que o peso da origem social era preponderante. Essas avaliações não consideravam a dinâmica interna da escola, concentrando-se mais na análise das conseqüências dos investimentos materiais e de pessoal na performance dos educandos. Porém pesquisas recentes têm investigado mais detidamente quais são os efeitos da escola, da sala de aula e da atuação dos professores, sobre o desempenho dos alunos. Embora essas pesquisas na maior parte das vezes,

(...) confirmem que o peso da origem social é bem maior do que o das variáveis intra-escolares na definição do desempenho e das trajetórias dos alunos, elas deixam claro, por outro lado, que o efeito da escola, da sala de aula, e, sobretudo, do professor sobre as aquisições dos alunos não é desprezível. As escolas e os profissionais de ensino podem fazer a diferença (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p.117-118).

As pesquisas sobre o efeito professor e o efeito escola visam estudar as variações das aquisições dos alunos tendo em vista a escola ou sala de aula em que eles são escolarizados, bem como os elementos que elucidam essas diferenças. Subjacente a esses estudos está a noção de que a escola tem um certo peso sobre o desempenho dos alunos, e que conhecendo os fatores que aumentam a sua eficácia, seria possível melhorar, em alguma medida, as aquisições, principalmente daqueles alunos de origem social desprivilegiada.

O efeito professor

De acordo com Bressoux (2003), que analisou estudos sobre o efeito professor e o efeito escola, os fatores que auxiliam a compreender essas variações não se reduziram a:

(...) fatos pontuais entre um determinado professor e certos alunos, mas acredita-se que existam fatores a serem explorados dentro de certos contextos, que podem ser associados a melhores aquisições por parte dos alunos. Não se trata de pesquisar leis imutáveis sobre o ensino, mas, sobretudo, de pesquisar relações onde a estabilidade e a generalização são, elas mesmas, objetos de investigação (BRESSOUX, 2003, p.18).

O autor identificou quatro paradigmas presentes nos estudos sobre o efeito professor, a saber: “critério de eficácia”; “processo-produto”; “paradigma dos processos mediadores” e o “ecológico”. O primeiro é citado pelo autor apenas por estar na origem das pesquisas, uma vez que foi posteriormente abandonado. Os estudiosos tinham como objetivo determinar o que chamavam de critério de eficácia, que acreditavam ser possível encontrar na personalidade e nas características dos professores, e consideravam, desta forma, poder delinear o perfil do bom professor apenas a partir de noções vagas como simpatia, alegria, etc.:

Esse tipo de abordagem admitia, então, a existência de uma variável escondida, a ser descoberta, quase mágica, que seria a chave do “bom” professor, qualquer que fossem seus alunos, não importando seus níveis, disciplinas, objetivos. (...) A inconsistência dos resultados, a falta de justificativa teórica do paradigma, conduziram os pesquisadores a buscar novos caminhos e a abandonar a idéia de que um critério escondido, operacionalizado por algumas variáveis de presságio, pudesse resultar em eficácia (BRESSOUX, 2003, p.23).

Já estudos realizados sob o paradigma “processo-produto” buscavam correlacionar os comportamentos dos educadores em sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Neste paradigma foi elaborada a maior parte das pesquisas sobre o efeito professor. O terceiro paradigma, dos “processos mediadores”, é centrado no aluno. Com inspiração psicológica, se baseia em pesquisas que analisam os processos que fazem a mediação entre comportamento e aprendizagem:

O estímulo não é mais visto como tendo um efeito direto sobre a aprendizagem, mas as variações nos resultados da aprendizagem são em função dos procedimentos intermediários de tratamento da informação que os alunos desenvolvem durante a atividade. Vai-se assim se interessar pelos procedimentos mediadores tais como atenção, utilização do tempo, investimento na tarefa a ser realizada, perseverança... (BRESSOUX, 2003, p.24).

Por fim, o “paradigma ecológico” contextualiza as relações entre professor e alunos e examina as ligações entre as situações que ocorrem em classe e a forma como os indivíduos reagem a elas.

Bressoux afirma que os estudos sobre o efeito professor, realizados em sua maioria de acordo com uma abordagem relacionada ao paradigma processo-produto e também ao dos processos-mediadores, apontaram que os profissionais não se equivalem, ou seja, que o “talento” ou aptidão de cada um deles varia em grau e eficácia, atingindo assim resultados diferentes, junto aos seus alunos.² Ainda, segundo Bressoux, certos elementos se destacariam na questão do efeito professor, como a capacidade do docente de manejar bem a sala de aula, gerindo o tempo eficientemente, além de sua habilidade para estruturar o ensino de modo eficaz e motivador do aluno. Os estudos analisados pelo autor indicam que o que faz mais efeito para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem não são os componentes estruturais (como o número de alunos por sala, ou a homogeneidade ou a heterogeneidade de seu desempenho), mas sim, a atuação do professor. Esse efeito originado pela performance do docente seria uma variável essencial para o bom desempenho dos estudantes, principalmente nos níveis mais elementares e em especial na primeira série do ensino fundamental. O professor, mesmo sem se dar conta, pode reforçar ou amenizar a interferência das diferenças sociais no desempenho de seus alunos. Dessa forma, apesar das pressões que o professor sofre em seu trabalho, advindas tanto da instituição escolar, quanto dos alunos e de seus pais, resta ainda para o profissional uma margem de controle sobre a situação e a capacidade de colocar as pressões a seu favor. Além disso, segundo Bressoux, experiências mostram que o professor pode repensar algumas de suas práticas, adequando-as ao contexto, e dessa forma repercutindo sobre o comportamento e as aquisições dos alunos.

O efeito escola

² No texto “*As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor*” (*Educação em Revista, B.H., n.38/dez.2003*), Pascal Bressoux faz uma análise detalhada das pesquisas que dimensionaram esses efeitos. Alguns dos autores citados por ele são Crahay, 1989; Gage et Needels, 1989; Hanushek: 1971; Veldman et Brophy, 1974; entre outros.

As pesquisas sobre o efeito escola, como anteriormente mencionado, realizadas principalmente nos Estados Unidos durante a emergência do debate sobre a igualdade de oportunidades na década de 1960, se caracterizaram a princípio pela análise da escola não somente como lugar de aprendizagem, mas também como lugar de alocação de recursos (Bressoux, 2003, p.44). A abordagem inicial se caracterizou por estudar o efeito escola a partir do exame da instituição como espécie de “caixa preta”, da qual os pesquisadores só poderiam ter controle das entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*). A escola é aqui considerada como unidade de produção que utilizando recursos variados (materiais e intelectuais) agrega valores aos estudantes. Dentro desta linha de pesquisa, se destaca o Relatório Coleman, já comentado. Quanto às conclusões destes estudos, Bressoux afirma que:

Globalmente, os resultados destes vastos estudos são bastante decepcionantes. O conjunto de fatores controlados somente explica em proporções relativamente modestas os resultados dos alunos: os modelos estimados explicam raramente mais do que 15 a 20% da variância de sucesso dos alunos e, freqüentemente, muito menos. (...) Há mais variáveis no seio das próprias escolas do que de uma escola para outra. Jencks et al. (1972) mostram que as escolas explicam no máximo 2 a 3% da variância das aquisições dos alunos no nível elementar, e que os efeitos são ainda mais reduzidos no nível secundário. Somente o meio familiar é determinante; a influência do público de alunos das escolas não parece claramente mostrada e se revela, na melhor das hipóteses, bastante fraca; os recursos da escola são de pouca importância (...) (BRESSOUX, 2003, p.45).

Na década de 70, os pesquisadores se direcionam para uma análise que examina mais detidamente e em maior profundidade o que se passa no cotidiano da escola. Essa abordagem se caracteriza por pesquisar os “processos de ensino”. Como exemplos de estudos desse período, Bressoux cita Edmonds (1979), Weber (1971) e Reynolds et al. (1976). Estas pesquisas “(...) lutaram com todas as forças contra as constatações fatalistas a que conduziam as pesquisas *input-output* (...)” (Bressoux, 2003, p.45). Por considerar que as variáveis utilizadas nos estudos do tipo *input – output* não permitiam medir o efeito escola, as novas pesquisas se concentraram em abrir a caixa preta, ou seja, em analisar os processos de ensino e que realmente poderiam ser relevantes nesse aspecto. Assim, a escola é considerada não mais como unidade de produção, mas como organização social. Os pesquisadores utilizam como instrumentos de pesquisa a observação da rotina escolar, a realização de entrevistas, entre outros, se diferenciando, dessa maneira, de estudos como o de Coleman, por focar o contexto e os processos escolares que ocorriam dentro das escolas (ALVES, 2006).

Alguns desses estudos examinaram escolas consideradas exemplares, outros pesquisaram tanto escolas “fracas” quanto as eficazes. Entre os resultados destes trabalhos, figuram a identificação de fatores associados aos bons desempenhos por parte das escolas examinadas. Especificamente relacionados a escolas elementares localizadas em bairros urbanos pobres, os estudos de Edmonds (1979a, 1979b), segundo Bressoux, detectaram a existência de cinco fatores decisivos para o bom desempenho dessas escolas: a liderança firme, um alto nível de expectativas quanto ao desempenho dos estudantes, um ambiente de disciplina sem rigidez, a ênfase no ensino de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática e, por fim, a avaliação e o monitoramento constante dos avanços e necessidades dos estudantes. Hallinger et Murphy (1986) e Teddlie et al. (1989b), também de acordo com Bressoux, analisaram as relações que os fatores enumerados por Edmonds mantêm com o contexto social. Os pesquisadores concluíram que dois desses fatores, independentemente da localização da instituição e/ou do perfil socioeconômico de sua clientela, são considerados “desejáveis” para elevar a eficácia das escolas: um ambiente de disciplina e a avaliação e monitoramento constantes dos progressos dos estudantes.

Bressoux destaca ainda que diversos estudos concluíram que outros fatores, além dos já citados, estariam associados ao bom desempenho das escolas, tais como a “(...) maximização do tempo efetivo de aprendizagem (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979; Mortimore et al., 1988; Teddlie et al., 1989b), (...) utilização de *feedbacks* apropriados (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979) ou ainda a maximização do tempo de comunicação entre o professor e os alunos (Mortimore et al.; 1988)” (BRESSOUX, 2003, p.50). Realizadas, em sua maioria, a partir da segunda metade da década de 1980, de acordo com Alves (2006), essas pesquisas representaram o início de uma nova fase nos estudos sobre o efeito-escola, pois usufruíram dos grandes avanços metodológicos permitidos pelo desenvolvimento de modelos estatísticos mais elaborados, os chamados modelos multiníveis. Esses modelos permitem analisar o contexto, ou seja, investigar a relevância relativa da escola para o desempenho dos estudantes, uma vez que possibilitam separar os efeitos dos fatores associados ao aluno e sua família, dos efeitos provenientes dos fatores escolares que se referem às políticas e práticas desenvolvidas na escola ou nas classes de aula. Sendo assim, “(...) resolveram o problema da unidade de análise (foco de críticas dos estudos da geração anterior) porque utilizam a informação do aluno como unidade de coleta de dados, mas a unidade de análise é a escola (...)” (ALVES, 2006, p.15).

François Dubet (2004), por sua vez, ao analisar o efeito escola, destaca que o sistema escolar não é neutro e produz efeitos próprios e que a oferta escolar não é homogênea, assim como também os docentes são diferentes. De acordo com ele a mobilização e coesão da equipe de professores do estabelecimento, bem como uma atitude mais otimista e confiante dos docentes na capacidade de seus alunos, são elementos que podem contribuir para favorecer o bom desempenho da instituição. O autor ressalta, porém, que esses fatores estão intimamente relacionados à postura da direção, e que a eficácia dos educadores irá depender em muito daqueles que os dirigem. O efeito professor, assim, estará intrinsecamente vinculado ao efeito escola, já que é nela que o profissional se insere, e é onde se desenrola sua prática.

Essas pesquisas possibilitaram abalar o determinismo da origem de classe sobre o desempenho escolar, ao demonstrar que, mesmo dentro de certos limites, a escola faz diferença. No entanto, freqüentemente, esse efeito tem sido entendido de maneira simplista e reduzido à capacidade dos alunos de se saírem bem em testes e seleções. Dessa forma, desconsideram-se os demais aspectos da formação dos estudantes, que não se resume à aquisição de competências necessárias para a aprovação em avaliações, mas envolve também outros elementos, como o desenvolvimento de valores éticos e de habilidades de relacionamento interpessoal, por exemplo. É, portanto, algo complexo e difícil de mensurar, no que se refere à atuação de aspectos como o ambiente da escola, o bem - estar psicológico, e a disseminação de valores ético-morais. As variáveis ligadas ao desempenho e a proficiência seriam, por sua vez, mais fáceis de medir.

Dubet (2004) critica a prática cada vez mais comum, de classificar as instituições como boas ou ruins, devido ao desempenho de seus alunos em avaliações e exames seletivos. As listas ou *rankings* divulgados pela imprensa atribuiriam aos estabelecimentos a qualidade escolar e social de seus públicos, sendo assim, não explicariam o efeito-escola, pois dessa forma, as melhores instituições seriam aquelas que recebem os melhores alunos. Ao contrário, o efeito devido propriamente à ação da escola consistiria no valor que esta é capaz de agregar aos seus alunos. Logo, as melhores seriam as que obtêm os resultados mais satisfatórios tendo em vista o público que atendem, e não aquelas cujos alunos se sobressaem nos exames. Dessa maneira, a comparação deve ser feita apenas entre as instituições que sejam social e escolarmente comparáveis. Mais do que apenas o desempenho dos estudantes em seleções, deve-se

considerar a forma como se atingem esses resultados, ou seja, o ambiente escolar e as condições educativas. Por isso, a avaliação feita apenas em termos de resultados seria inadequada. Entre aquelas instituições com resultados semelhantes, a melhor delas seria a que proporciona aos alunos o ambiente educativo mais adequado:

Em iguais circunstâncias, certos estabelecimentos têm melhores resultados que outros, ou obtêm esses resultados de forma mais econômica, com menos repetências dos alunos. Alguns são mais igualitaristas que outros, o que significa que eles reduzem o peso das variáveis sociais nos resultados e são relativamente mais favoráveis aos alunos provenientes das camadas populares. Outros são mais favoráveis aos alunos privilegiados (DUBET, 2004, p.50-51).

Ainda que essas diferenças entre as escolas não afetem efetivamente os mecanismos em escala macro, para os alunos, no entanto, elas são de grande importância, pois delas irá depender a elevação ou diminuição de suas chances de êxito em questões cruciais, como o ingresso no curso superior. A escola não pode modificar a estrutura social, mas é capaz de, no interior de seu funcionamento, controlar alguns de seus efeitos perversos (DUBET, 2004).

1.3.1 Estudos sobre efeito escola no Brasil

Alves (2006), analisou o efeito escola e os fatores associados ao progresso escolar de alunos entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental de sete escolas públicas de Belo Horizonte. As escolas participantes do estudo, localizadas na mesma região da cidade, atendiam a alunos com perfil socioeconômico relativamente homogêneo. A amostra selecionada para análise foi acompanhada, durante dois anos, a partir do início da 5ª série. Foram aplicados exames de português e matemática aos estudantes, no primeiro ano de realização da pesquisa, tanto no início quanto no final do ano letivo. No segundo ano, os testes foram repetidos ao final do ano letivo. Os alunos responderam a questionário sobre sua situação socioeconômica e trajetória escolar. Foram entrevistados também os profissionais das escolas estudadas bem como pais de alunos. O efeito-escola relativo à aprendizagem foi avaliado através de modelos multiníveis de regressão para dados longitudinais: “As escolas foram incluídas com variáveis

indicadoras e a medida do efeito-escola foi feita através do coeficiente de cada escola” (ALVES, 2006,p.5).

Entre as principais conclusões da pesquisa, figuram a constatação de que os estudantes que exibiam “(...) *status* inicial mais baixo ganharam mais no período. (...) Os modelos de análise mostraram que os fatores dos alunos (nível socioeconômico, defasagem idade-série e gênero) têm muito impacto no *status* inicial, mas apenas alguns têm impacto no progresso dos alunos, dependendo da disciplina e da série” (ALVES, 2006, p.137). A pesquisa qualitativa evidenciou também o fato de que todas as escolas analisadas enfrentavam problemas contextuais, alguns relacionados à infra-estrutura, com impacto sobre a qualidade do ensino. Segundo Alves, a escola, por meio de suas políticas, pode tanto minimizar, quanto reproduzir ou ainda maximizar as disparidades entre os estudantes. Dessa forma, é necessária a formulação e implementação de políticas públicas que promovam melhoria das escolas, sobretudo aquelas cujo corpo discente é formado por estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos da sociedade, possibilitando assim, que a instituição de ensino compense, de fato, as desigualdades entre os alunos.

De acordo com Alves, os estudos realizados a partir dos dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do INEP/MEC, apontam uma situação crítica no que diz respeito à qualidade do ensino no Brasil e as desigualdades de desempenho escolar entre os estudantes oriundos de diferentes estratos sociais. Em consonância com as pesquisas internacionais, os resultados do SAEB evidenciam que boa parte da variação nos resultados escolares pode ser explicada por fatores alheios à escola. Apesar disso, os dados demonstram também que a proporção da variação nesses resultados associada às escolas é muito mais elevada no caso brasileiro, em comparação aos valores encontrados em países desenvolvidos. Como exemplo disso, a autora cita o estudo realizado por Soares et al (2004), que analisaram dados do SAEB relativos ao ano de 2003. Os autores estimaram que o efeito das escolas brasileiras, controlando-se a variável classe social, situa-se em média, entre 14% a 22%, o que depende da série e da disciplina (matemática ou língua portuguesa). Ainda de acordo com a pesquisadora, as pesquisas realizadas no Brasil são elaboradas a partir de levantamentos como o SAEB, que coletam somente dados transversais, sendo que para a investigação do efeito escola, o ideal seria utilizar dados longitudinais, que possibilitam o acompanhamento da

trajetória dos alunos durante um período de sua vida escolar. Apesar disso, estes estudos têm contribuído sobremaneira para a ampliação da compreensão do efeito escola em nosso país. Fazendo uma revisão dos principais estudos brasileiros, tais como os de Fletcher (1997), Soares et al (2001b) e Ferrão e Fernandes (2001), a autora afirma que estas pesquisas demonstraram o “(...) impacto significativo de vários fatores das escolas e das turmas que contribuem para o efeito-escola, levando-os a concluir que a escola brasileira faz diferença” (ALVES, 2006, p.25).

Apesar dessa constatação, Alves enfatiza que a maioria dos fatores escolares considerados nesses estudos estão além da influência de boa parte das escolas da rede pública, como por exemplo, questões relacionadas à infra-estrutura e a capacitação do corpo docente. Somado a isso, está também o fato de que a habilidade dos professores em gerir o processo de ensino e aprendizagem e de motivar os alunos são fatores “(...) muito associados ao contexto da escola e da sala de aula, mas isso não foi considerado nesses modelos. O controle dos fatores contextuais é fundamental em estudos educacionais, principalmente em um sistema tão fortemente segmentado como o brasileiro” (ALVES, 2006, p.25).

Como apontam estes estudos, nos anos iniciais da escolarização, ainda que limitada, a atuação da escola é fundamental, pois pode, ou não, propiciar o acesso a uma formação sólida e que permita ao estudante desenvolver habilidades básicas como a interpretação e redação de textos e o raciocínio lógico-matemático, requisitos essenciais para o exercício da cidadania na sociedade atual. No caso do ensino médio, a escolha do estabelecimento escolar pode significar a maximização das possibilidades de ingresso no ensino superior. Estudo sobre o efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG em 1998, 1999 e 2000 (SOARES ET ALLI, 2001) demonstrou que, entre as 20 escolas que mais aprovaram na primeira etapa do concurso, nos anos citados, apenas seis não pertenciam à rede privada de ensino. Dentre estas, quatro eram federais, duas municipais e nenhuma estadual. A maioria das instituições, portanto, pertence a rede privada e, mesmo entre as públicas citadas, a maior parte é composta por instituições federais, como Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e colégios técnicos, de reconhecida qualidade do ensino, acima da média do nível ofertado por outras escolas públicas, como as estaduais, em geral. Assim, pesquisas realizadas em nosso país sobre o efeito que escolas públicas e privadas de ensino médio agregam ao

desempenho de seus alunos no vestibular (SOARES et al, 2001; PEIXOTO e BRAGA, 2005), concluíram que se o peso exercido por variáveis extra-escolares, como a condição socioeconômica é relevante, a atuação dos estabelecimentos não pode ser desconsiderada, pois há escolas que agregam valor ao resultado de seus alunos. Mas afirmam que é fundamental entender que:

(...) as diversas instituições de ensino produzirão resultados variados não só porque suas políticas e práticas são diferentes, mas também porque recebem uma clientela diversificada. As escolas devem ser responsabilizadas ou aplaudidas apenas pelo que agregam ao aluno pelas suas políticas e práticas internas (SOARES et al, 2001, p.72).

Bressoux (2003), por sua vez, considera que em países em desenvolvimento como o Brasil, onde existe uma grande variação das condições de escolaridade, o efeito escola seria mais importante do que em países industrializados. É preciso considerar ainda, como afirma Guimarães (2003), que no caso brasileiro enquanto o Estado, ao longo das últimas décadas, diminuiu o gasto com o ensino superior público, a rede privada se expandiu consideravelmente. De acordo com o autor, se essa expansão no nível superior, não foi necessariamente acompanhada por um investimento na qualidade e excelência do ensino oferecido, por sua vez, a ampliação da oferta de ensino privado nos níveis fundamental e médio, deu-se:

(...) *pari passu* ao crescimento da “qualidade” do serviço ofertado. (...) No ensino elementar e médio, (...) a iniciativa privada foi capaz não apenas de atrair os melhores professores, como alguns dos melhores professores tornaram-se eles mesmos, com o tempo, grandes empresários. O resultado desses dois movimentos em direção oposta foi que a rede pública e gratuita de ensino médio e elementar expandiu-se com baixa “qualidade” ou mesmo, no mais das vezes, com certa precariedade (GUIMARÃES, 2003, p.258).

Guimarães afirma que essa melhoria nos níveis mais elementares do ensino, na rede privada, relaciona-se ao baixo crescimento da oferta de vagas no ensino superior público, já que, tendo em vista a competição no vestibular pelas vagas na rede pública de ensino superior, as famílias das classes favorecidas intensificaram a utilização da rede privada de ensino básico, possibilitando, dessa forma, sua ampliação física e a elevação da qualidade de seus serviços.

Enquanto isso, a educação básica pública ampliou-se, em boa parte dos casos, com certa dificuldade e a concorrência pelas vagas nas universidades públicas tornou-se cada vez mais acirrada, dificultando assim o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior gratuito. Por sua vez, como demonstraram as pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor aqui apresentadas, apesar de a escola não explicar totalmente a variação de desempenho entre os estudantes, constitui-se em um fator significativo, especialmente em países como o Brasil, onde as condições de escolarização relacionam-se intimamente à classe social dos indivíduos. Dessa forma, a instituição de ensino pode (ou não) agregar valor ao desempenho de seus alunos em seleções tais como o vestibular, tornando-se um diferencial na disputa pelo acesso ao ensino superior, especialmente no que diz respeito aos cursos mais concorridos e de maior prestígio social.

Mas, para que a ação da escola surta algum efeito no desempenho dos estudantes em seleções como o vestibular, é preciso, primeiro, que os indivíduos tenham acesso a ela. No Brasil, os índices de analfabetismo e as taxas de escolarização demonstram que parcela considerável da população em idade escolar se encontra distante dos bancos escolares, especialmente no que diz respeito ao ensino médio e ao superior. Por sua vez, conforme mencionado, as desigualdades de acesso ao ensino superior, e dentro deste, aos diversos ramos e carreiras, constituem-se em um processo complexo, cujas raízes se relacionam, entre outros fatores, às etapas mais elementares da escolarização dos indivíduos. O fato de que atualmente ainda relativamente poucos pobres, egressos do ensino médio público, pretos e pardos ingressem nos cursos mais seletivos do ensino superior não deixa de ser consequência da desigualdade de acesso aos níveis iniciais da educação básica bem como da forte segmentação do sistema de educação no Brasil. É inegável o peso da origem de classe sobre o acesso à educação, bem como sobre o desempenho e a longevidade escolar, como demonstraram os estudos clássicos da sociologia da educação anteriormente comentados. A próxima seção traz um panorama do acesso à educação no país, em especial, ao ensino superior.

1.4 O acesso aos diferentes níveis do sistema de ensino no Brasil

No Brasil, em 2005, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 10,8% da população com 10 anos ou mais, não possui nenhuma instrução ou freqüentou a escola por período inferior a 01 ano. Esse elevado índice de analfabetismo revela que grande número de brasileiros encontra-se, em pleno século XXI, tolhido de exercer seu direito à educação, constituindo-se assim, em uma massa de excluídos, marginalizados em uma sociedade midiática, onde informação é poder (Castells, 1999). Dados da PNAD 2003, examinados pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), apontam que o percentual de analfabetos entre negros e pardos (16,8%) é maior do que o registrado entre os brancos (7,1%). Não obstante, nos últimos anos o sistema educacional brasileiro vivenciou uma expansão significativa. Aumentaram as matrículas no ensino fundamental, melhorou o fluxo de estudantes promovidos ao ensino médio e conseqüentemente, elevou-se também o número de jovens que concluem este grau de ensino.

Mesmo com esses importantes avanços, as taxas de escolarização bruta e líquida em nosso país evidenciam, apesar da ampliação do número de ingressantes em todas as modalidades, a persistência de desigualdades de acesso, principalmente no que diz respeito ao ensino médio e à educação superior. A taxa de escolarização bruta indica o total de estudantes matriculados em dado nível do sistema de ensino independente de sua idade e a taxa líquida indica a porcentagem da população matriculada conforme a faixa etária considerada adequada. Em 2003³, a taxa líquida na educação infantil foi de 33,8%, no nível fundamental chegou a 93,8% e no médio atingiu 43,1%. No ensino superior, a taxa de escolarização bruta no ano de 2006, segundo dados do Censo da Educação Superior⁴, foi de 20,1% e a líquida foi de 12,1%. A tabela 1, elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), informa as taxas de escolarização líquida por nível de ensino, raça e gênero referentes ao período considerado entre 1993 e 2003. Como demonstram esses dados, à exceção do ensino fundamental, de forma geral as taxas de escolarização são ainda muito baixas. Quando se analisam esses números tendo em vista as variáveis etnia e gênero, percebe-se que persistem disparidades significativas, que colocam em desvantagem a população negra e parda e os indivíduos do sexo masculino, em particular.

³ Conforme informações disponíveis no sítio do Governo Brasileiro na internet, no endereço <http://www.planalto.gov.br>

⁴ Disponível em http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/CensoEdSup_2006.ppt

Tabela 1
Taxa de escolarização líquida por sexo, segundo etnia e modalidade de ensino*
Brasil 1993-2003

Raça e nível de ensino	Total									Homem									Mulher									
	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	
Total																												
E. I.	14,8	25,1	25,1	26,6	27,0	28,2	31,2	32,7	33,8	14,6	24,7	25,1	26,5	27,0	27,9	31,2	32,0	33,3	15,1	25,5	25,1	26,8	27,0	28,5	31,1	33,4	34,2	
E. F.	82,9	85,4	86,5	88,5	90,9	92,3	93,1	93,7	93,8	81,8	84,3	85,6	87,7	90,5	91,7	92,8	93,3	93,4	84,1	86,6	87,4	89,3	91,4	92,9	93,4	94,1	94,2	
E.M.	18,9	22,1	24,1	26,6	29,9	32,7	36,9	40,0	43,1	15,3	18,4	19,9	22,0	24,8	28,3	32,5	35,6	38,1	22,5	25,9	28,5	31,2	35,1	37,2	41,3	44,5	48,2	
E.S.	4,8	5,8	5,8	6,2	6,8	7,4	8,9	9,8	10,6	4,1	5,0	5,0	5,7	5,9	6,3	7,8	8,3	9,2	5,5	6,6	6,6	6,8	7,8	8,5	10,0	11,3	12,0	
Branca																												
E. I.	15,0	26,3	26,6	27,7	27,7	29,3	32,1	34,5	34,8	15,0	26,0	26,7	27,8	27,8	28,8	32,2	33,6	34,4	15,0	26,7	26,5	27,6	27,6	29,8	31,9	35,6	35,2	
E. F.	88,5	90,1	90,6	92,1	93,4	94,2	94,7	94,7	95,0	87,8	89,6	90,3	92,0	93,4	93,9	94,8	94,7	94,8	89,1	90,7	90,8	92,3	93,3	94,4	94,6	94,8	95,2	
E.M.	27,5	32,1	33,8	38,0	40,7	44,0	49,6	52,4	54,9	23,4	27,7	28,9	33,2	35,2	38,9	45,4	48,3	49,5	31,3	36,4	38,8	42,7	46,0	49,0	53,5	56,3	60,1	
E.S.	7,7	9,1	9,2	9,9	10,9	11,7	14,1	15,5	16,6	6,9	8,2	8,4	9,3	9,6	10,4	12,6	13,7	14,9	8,4	9,9	10,0	10,6	12,2	12,9	15,5	17,2	18,2	
Negra																												
E. I.	14,7	23,6	23,3	25,4	26,1	27,0	30,2	30,7	32,6	14,1	23,2	23,4	25,0	26,1	27,0	30,1	30,4	32,2	15,2	24,1	23,3	25,8	26,2	27,0	30,3	31,0	33,1	
E. F.	77,5	80,8	82,3	84,9	88,6	90,5	91,6	92,7	92,7	75,9	79,1	81,0	83,6	87,8	89,6	91,0	92,0	92,2	79,1	82,5	83,8	86,2	89,4	91,5	92,3	93,4	93,3	
E.M.	10,2	11,9	13,4	14,8	18,6	21,2	24,4	28,2	31,9	7,7	9,1	10,4	10,9	14,2	17,7	20,4	24,1	27,9	13,0	14,9	16,7	18,8	23,3	24,9	28,7	32,6	36,3	
E.S.	1,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,5	3,2	3,8	4,4	1,2	1,6	1,3	1,7	1,7	2,0	2,7	3,0	3,7	1,8	2,4	2,4	2,2	2,4	2,9	3,7	4,6	5,2	

Fonte: IBGE/Pnad microdados.

Elaboração IPEA Disoc e Unifem.

*Disponível online em http://www.planalto.gov.br/seppir/pesquisas_indicadores/genero/retrato_da_desigualdades/tabelas/2_Educacao/2.7.pdf

Nota: A taxa de escolarização líquida fornece a proporção da população matriculada no nível/modalidade de ensino considerado adequado conforme as seguintes faixas etárias: educação infantil: menores de 6 anos; ensino fundamental de 7 a 14 anos; ensino médio de 15 a 17 anos e ensino superior de 18 a 24 anos

Obs: (1) A população negra é composta de pardos e pretos

(2) A Pnad não foi realizada em 1994 e 2000.

(3) Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

E.I.: Educação Infantil

E.F.:Ensino Fundamental

E.M.:Ensino Médio

E.S.: Ensino Superior

O acesso à educação básica no Brasil pode ser também analisado tendo em vista o tipo de escola em que o egresso concluiu sua formação. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2005, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1.879.044 estudantes concluíram o ensino médio regular no ano de 2004. Desagregando esses números pelo tipo de escola freqüentada (pública ou particular), percebe-se que os egressos da rede pública são ampla maioria, já que do total de concluintes, somente 318.862 cursaram a última etapa da educação básica em escolas da rede particular. No estado de Minas Gerais, especificamente, 192.778 alunos finalizaram esse nível de ensino em 2004, sendo que desse total, apenas 29.786 são egressos da rede privada. Ainda de acordo com o Censo em 2005, 87,9% dos alunos matriculados no ensino médio brasileiro estudavam em instituições da rede pública e somente 12,1% em estabelecimentos privados.

Esses números indicam que, nos últimos anos, estudantes de classes populares, que em décadas passadas tinham pouco acesso aos estudos secundários, passaram a utilizar mais intensamente este nível de ensino. Este novo contingente de potenciais candidatos às vagas nas universidades, tem elevado a demanda por educação superior, sendo que, no entanto, o sistema não tem acompanhado esse aumento. De acordo com informações do SINAES/INEP/MEC⁵, o total de inscritos nos processos seletivos de todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, no período considerado entre 1991 e 2005, elevou-se de 1.985.825 em 1991, para 5.060.956 em 2005. As informações disponíveis, relativas ao mesmo período, dão conta de que no total, as vagas ofertadas passaram de 516.663 a 2.429.737. Considerando apenas aqueles candidatos que se inscreveram em vestibulares de instituições públicas, no mesmo período, o número passou de 1.015.247 para 2.306.630. Nas instituições de ensino superior públicas, entre 1991 e 2005, o número de vagas, que era de 162.506 no princípio da década de noventa, passou a 312.288 no ano de 2005.

O fato de que, atualmente, relativamente poucos indivíduos ingressem no ensino superior, também é demonstrado pela apreciação dos números das matrículas globais por nível de formação no país, disponíveis na tabela a seguir. De acordo com esses dados, o acesso aos diferentes níveis do sistema de ensino em nosso país configura-se como um funil, que se

⁵ Informações disponíveis online em <http://www.sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>

estreita na medida em que se distancia da educação básica e se aproxima dos últimos degraus desse sistema, ou seja, da educação superior.

Tabela 2
Matrículas globais por nível de formação - Brasil - 2006

Nível	Número de matrículas
Fundamental	33.282.663
Médio	8.906.820
Superior	4.676.646

Fonte: INEP/MEC

Apesar de constituírem maioria entre as matrículas no ensino superior, em todas as categorias administrativas, de acordo com os dados do INEP os egressos do ensino médio público não estão representados nesse nível de ensino na mesma proporção em que comparecem na última etapa da educação básica, quando representam 87,9% do total de matrículas, como citado anteriormente. Segundo o instituto⁶, análises preliminares dos dados socioeconômicos fornecidos pelos universitários participantes do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (ENADE), em 2005, demonstraram que os estudantes oriundos do ensino médio público representavam 46,8% do total de matrículas nas instituições de ensino superior brasileiras. Nas instituições de ensino superior da rede pública, federais, estaduais e municipais, esses estudantes representam respectivamente 42,5%, 53,3% e 59,8% das matrículas. Na rede privada, atingem 45,9% do total. Inversamente, os egressos da rede privada, que correspondiam a apenas 12,1% das matrículas no ensino médio, ampliam significativamente sua participação entre os matriculados no ensino superior, chegando a representar 42,5% das matrículas registradas nas instituições federais, 31,4% nas estaduais, 23,5% nas municipais e 34,9% nas instituições privadas.

Como demonstram esses números, parcela significativa dos egressos do ensino médio público ainda não tem acesso ao ensino superior em nosso país. Mesmo com a persistência das desigualdades, o percentual de universitários oriundos dos estratos mais empobrecidos da população tem se elevado nos últimos anos. Contrariando expectativas negativas, esses

⁶ Disponível em <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm>. Dados parciais, publicados em informativo do INEP, de periodicidade semanal, disponibilizado na internet em 06/03/2006.

indivíduos constroem trajetórias escolares bem sucedidas, a despeito de dificuldades de toda ordem, alcançando êxito em um processo de “superseleção”, como afirmou Bourdieu. Sua batalha, no entanto, não termina com o ingresso na universidade, pois é preciso que superem cotidianamente dificuldades de ordem objetiva, e assim consigam prosseguir na universidade até a conclusão dos estudos. Para o universitário das camadas populares, se o ingresso na universidade não é fácil, a permanência é também uma questão delicada. No próximo capítulo, será abordada a problemática da permanência no ensino superior, em sua relação com a classe social, enfocando principalmente o exame do perfil do universitário brasileiro e os estudos sobre as estratégias utilizadas por eles para permanecer na instituição de ensino superior até a conclusão dos estudos.

CAPÍTULO DOIS: CLASSE SOCIAL E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo será discutida a questão da permanência de estudantes das classes populares no ensino superior, enfocando principalmente a assistência estudantil como uma das estratégias a que estes universitários recorrem para permanecer na universidade até a conclusão da graduação. Inicialmente são apresentadas as principais contribuições de estudos que abordam, direta ou indiretamente, o tema da assistência ao universitário das classes populares no Brasil. Também são analisadas as referências ao tema no projeto de reforma da educação superior, presentes no Projeto de Lei 7.200/2006, em análise no Congresso Nacional. Em seguida, apresentam-se os resultados da pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior, realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), bem como o Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e atualmente em apreciação pelo MEC. A situação atual da assistência estudantil nas IFES é também brevemente abordada, através da apresentação dos resultados de levantamento, efetuado no presente trabalho, sobre programas e benefícios oferecidos por essas instituições aos alunos de baixa renda.

2.1 Desigualdades de acesso e de permanência no ensino superior

As pesquisas empíricas realizadas nas décadas de 50 e 60, apresentadas no capítulo 1, concluíram que a origem de classe social exerce grande influência sobre o acesso à educação, bem como sobre o desempenho dos estudantes. A teoria da reprodução de Bourdieu, por sua vez, contribuiu para esclarecer de que forma o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais entre os alunos:

As cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do *cursus* escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última (BOURDIEU, 1998, p.51-52).

Por sua vez, os estudos sobre o efeito escola e o efeito professor, evidenciaram que as instituições não são homogêneas e que nem sempre a escola contribui para reproduzir as desigualdades sociais. Dessa forma, não obstante o peso exercido pela origem social, alguns estudantes oriundos dos meios populares constroem trajetórias escolares bem sucedidas, contrariando as elevadas probabilidades de uma escolarização interrompida precocemente ou de curta duração. Denominados por Bourdieu “superselecionados”, por terem sobrevivido a uma dupla seleção, ou seja, social e escolar, estes estudantes, além de se destacarem nas atividades escolares, precisaram superar adversidades de ordem material. Vitoriosos em um ambiente hostil aos de sua classe social, onde tudo, desde a linguagem cotidiana até a forma como os professores se dirigem aos alunos, favorece os membros das classes médias e altas, estes indivíduos obtiveram êxito a despeito da escassez de capital econômico, social e cultural. Este processo de superseleção, a que são submetidos os sujeitos das classes populares, de acordo com Bourdieu, compensaria “(...) a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio” (BOURDIEU, 1998, p.46).

No entanto, a aprovação em seleções como o vestibular e o ingresso nos níveis mais elevados do sistema de ensino, não trazem, por si sós, a garantia de permanência na instituição até a conclusão dos estudos. Tendo em vista as desvantagens advindas da desigualdade de acesso aos capitais econômico, social e cultural, estes estudantes apresentam necessidades específicas, que precisam ser supridas, de forma a possibilitar-lhes concluir os estudos, dispondo de melhores condições materiais e culturais. Essa questão é ainda mais relevante quando se considera o caso específico do Brasil, um dos campeões mundiais no que diz respeito à diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres. Sendo assim, dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho. Mesmo no caso de instituições públicas, onde o ensino é gratuito, para que o estudante possa se dedicar aos estudos e usufruir plenamente das diversas possibilidades que a convivência no ambiente acadêmico pode proporcionar, é fundamental que ele disponha de condições mínimas para a sobrevivência, como moradia, alimentação e transporte.

A presença mais freqüente de estudantes oriundos das classes populares nas instituições de ensino superior tem sido também apontada por estudos sobre o perfil dos alunos e egressos dos cursos ofertados por universidades brasileiras (GAZZOLA, LACERDA e BRAGA, 2003; BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001; SCHWARTZMAN, 1995; PAUL e FREIRE, 1997). De acordo com estas pesquisas, os universitários oriundos das camadas populares se concentram em cursos de menor prestígio social e que oferecem, em média, remunerações mais baixas no mercado de trabalho, em comparação com as carreiras de maior *status*. Os cursos mais valorizados socialmente e que possibilitam o acesso a rendimentos mais elevados, ainda são freqüentados, em sua maioria, por indivíduos das camadas dominantes da sociedade. Paul e Freire (1997) ¹, por exemplo, relatam os resultados de estudo que analisou o perfil de ingressantes, graduandos e egressos de três universidades de ensino superior de Fortaleza, no Ceará. A amostra analisada era composta por uma instituição particular e duas públicas (uma federal e a outra estadual). De acordo com as conclusões desse estudo, o ingresso, tanto nas instituições públicas, quanto na particular, estava fortemente associado ao pertencimento de classe social. A maior parte dos estudantes e egressos pertencia às classes mais favorecidas, especialmente naqueles cursos e carreiras de maior prestígio social.

Schwartzman *apud* Pessanha e Bôas (1995), relatando resultados parciais de pesquisa que visou delinear o perfil socioeconômico de graduandos e egressos de cursos ofertados pela Universidade de São Paulo (USP), apresenta dados sobre os alunos do curso de Ciências Sociais daquela instituição. Em sua maioria, esses estudantes, assim como os demais alunos da USP, tinham pais com escolaridade elevada. Na amostra analisada no estudo, os dados demonstraram que 43,2% dos egressos e estudantes desse curso tinham pais com nível superior e 32,9% com ensino médio completo. Schwartzman ressalta que o nível de instrução paterna é um dos melhores indicadores da classe social dos indivíduos, e que nesse caso, demonstra que esses estudantes pertenciam a classes sociais médias e altas. O estudo apontou também a existência de significativas diferenças no perfil socioeconômico dos alunos matriculados nos turnos diurno e noturno. Neste último, era mais elevado o percentual de estudantes oriundos das camadas populares da sociedade, filhos de pais com baixa escolaridade. No noturno, o percentual de egressos do ensino médio público era bastante

¹ Os resultados deste estudo são comentados em profundidade no terceiro capítulo deste trabalho, que versa sobre o perfil de egressos de ensino superior e sua inserção no mercado de trabalho.

superior ao encontrado entre os alunos do diurno. O mesmo ocorria no que diz respeito à proporção dos que conciliavam trabalho e estudo.

As desigualdades de oportunidades de ingresso no ensino superior, tendo em vista variáveis como classe social e etnia, que colocam em desvantagem pretos, pardos e pobres, tendem a se agravar durante o período dos estudos. Segundo dados do INEP, mais especificamente o Resumo Técnico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), referente ao ano de 2004, é maior entre os concluintes do que entre os ingressantes o percentual de brancos, asiáticos e ricos, enquanto o percentual de negros, pardos e pobres é maior entre os ingressantes do que entre os concluintes. Se as probabilidades de acesso são menores para os estudantes oriundos das classes populares, por sua vez, o risco de evasão e retenção é maior para estes indivíduos do que para aqueles pertencentes às classes médias e altas. De acordo com Mello (2007), no Brasil o ingresso no ensino superior continua extremamente seletivo, uma vez que a expansão do terceiro grau, ao contrário de favorecer os grupos mais pobres e os trabalhadores adultos já inseridos no mercado de trabalho, tem privilegiado aqueles segmentos que podem arcar com os custos envolvidos em uma escolarização prolongada. Com base em dados da Pesquisa Mensal do Emprego (PME), efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao período entre 1994 e 2001, coletados em seis regiões metropolitanas do Brasil, entre elas Belo Horizonte, o autor concluiu que variáveis como renda familiar e escolaridade paterna influenciam não somente as probabilidades de ingresso no ensino superior, mas também os riscos de evasão.

Dessa forma, estudantes que pertencem a famílias com renda elevada, assim como aqueles oriundos de famílias chefiadas por pessoas com nível superior de escolaridade, bem como os filhos de pais que ocupam cargos de *status* ocupacional alto, comparecem em maior número entre o corpo discente do ensino superior, quando se compara sua presença no terceiro ano do nível médio:

Os estudantes do mais alto quinto de renda mostram-se muito beneficiados em relação ao ingresso; mais de 70% decidem continuar os estudos no ensino superior, em contraste com aqueles que estão situados principalmente no 1º, 2º e 3º quintos, entre os quais menos de um terço avançam em sua trajetória escolar. (...) Estudantes cujos chefes de família possuem nível superior completo têm 82,5% de

possibilidades de ingresso, enquanto os estudantes cujos chefes possuem somente o ensino fundamental completo ou incompleto vêm suas possibilidades reduzidas para 31%. Entretanto, aqueles cujos chefes completaram o ensino médio também ingressam no ensino superior em proporções maiores que a média, de 55,6% (MELLO, 2007, p.9).

Os riscos de evasão são influenciados pelos mesmos fatores que afetam as chances de ingresso, principalmente as variáveis renda, escolaridade e ocupação do chefe da família. Segundo Mello, o abandono da graduação ocorre em menor frequência entre os universitários oriundos de famílias com os maiores rendimentos: enquanto apenas 6,2% dos estudantes situados nos patamares superiores de renda evadiram durante o período examinado pelo autor, este percentual mais que dobrou entre aqueles pertencentes aos demais níveis de renda. A escolaridade do chefe da família é também elemento fortemente relacionado às possibilidades de evasão, uma vez que quanto menos instruído o provedor maior a ocorrência do fenômeno. Assim, entre os estudantes filhos de pais com pouca ou nenhuma instrução, 15,6% evadiram, índice que foi de apenas 4,6% entre aqueles oriundos de famílias em que o provedor possuía nível superior completo. O abandono da graduação é também menos frequente na medida em que é mais elevado o *status* da ocupação exercida pelo chefe da família, sendo que os percentuais de evasão crescem na medida em que diminui o *status* ocupacional, indo de 6,75% (*status* elevado) passando por 12,9% (médio) até 19,7% (baixo). Quanto à relação entre trabalho e evasão, o autor afirma que:

Considerando a evasão segundo a condição em relação ao trabalho, verifica-se que aqueles que trabalham são atingidos um pouco abaixo da média geral de 10,2%. Entre os que não trabalham ou deixaram de trabalhar somente 5,2% interrompem seus estudos. Os indivíduos que foram atingidos pelo desemprego apresentam em termos relativos a segunda maior proporção, de 15,8%, de estudantes que interrompem seus estudos, enquanto os que entraram para o mercado de trabalho 19,7% interromperam seus estudos (MELLO, 2007, p.11).

Considerando que as disparidades relacionadas ao ingresso e à evasão não tenderiam a ser minimizadas com o passar do tempo, os resultados do estudo de Mello reforçam, de acordo com o autor, a importância da implementação de políticas de ampliação do ensino superior conjugadas a ações que minimizem a atuação das variáveis que diminuem as probabilidades de ingresso dos estudantes oriundos das classes populares, e que, ao mesmo tempo, elevam seus riscos de interrupção e abandono da graduação. Neste sentido, as políticas de expansão

serão tanto mais eficientes caso combinem ampliação de vagas com equidade no acesso e na permanência, e, para que isto ocorra, a assistência estudantil tem papel fundamental, uma vez que pode amenizar a influência de fatores que contribuem para a manutenção da disparidade de acesso ao ensino superior entre as classes sociais. A próxima seção apresenta estudos sobre as estratégias utilizadas por estudantes das classes populares para ingressar e permanecer em instituições públicas de ensino superior no Brasil.

2.2 Estudos sobre acesso e permanência de estudantes pobres em IES brasileiras

A assistência estudantil não tem sido objeto de estudo freqüente em nosso país. Entre os estudos que têm como objeto os universitários de modo geral, as abordagens predominantes concentram-se na investigação de suas trajetórias escolares no ensino médio, na identificação e análise de seus perfis socioeconômicos e culturais, bem como no seu desempenho durante a graduação (GAZZOLA, LACERDA E BRAGA, 2003; BRAGA, PEIXOTO E BOGUTCHI, 2001; SCHWARTZMAN, 1995; PAUL E FREIRE, 1997). A escassez da literatura específica sobre a assistência, de acordo com Peixoto, reflete tanto o pouco interesse que o tema desperta entre os pesquisadores, quanto o lugar periférico que a assistência tem ocupado nas políticas públicas para esse nível de ensino e também nas próprias universidades em nosso país, que, em sua maioria, foram concebidas com a finalidade de preparar a elite brasileira:

(...) no Brasil não há tradição de desenvolver mecanismos destinados a estimular todos os seus talentos desde a escola básica, como ocorre com a Inglaterra, a França, ou os países da ex-União Soviética, por exemplo. Desse modo, organizações que se dediquem a suprir as deficiências produzidas pelas desigualdades sócio-econômicas, e orientadas para possibilitar que também aqueles estudantes mais pobres, ao atingir o terceiro grau, possam desfrutar de boas condições sócio-econômicas, e realizar, com êxito, os seus estudos, não encontram lugar nas universidades brasileiras (PEIXOTO, 1998, p.2).

Apesar disso, nos últimos anos, alguns autores têm se dedicado a analisar a questão da assistência estudantil, como um dos vários aspectos relacionados ao ingresso e permanência de estudantes pobres no ensino superior brasileiro. Estes estudos se inspiram em trabalhos realizados por pesquisadores estrangeiros, em sua maioria franceses, que já há algumas décadas investigam as razões do sucesso escolar de indivíduos das classes populares,

analisando especialmente de que forma sujeitos estatisticamente fadados ao fracasso escolar, como largamente evidenciado pelos levantamentos dos anos 50 e 60, contrariavam os prognósticos negativos e construía trajetórias vitoriosas. No presente trabalho são comentados os estudos de Portes (2006, 2001, 1993), Zago (2006) e Alves (2002) que examinaram, direta ou indiretamente, fatores relacionados à permanência de estudantes pobres em três instituições de ensino superior brasileiras, sendo duas federais e uma estadual. Quanto ao tratamento metodológico, a pesquisa de Alves, diferentemente das de Portes e Zago, se ateve ao exame de dados secundários relativos aos ingressantes na instituição examinada, coletados e disponibilizados pela própria universidade. Por sua vez, tanto Portes como Zago, além de utilizar este tipo de fonte, realizaram também entrevistas com universitários oriundos das classes populares, de forma a identificar as estratégias utilizadas por eles para ingressar e permanecer no ensino superior.

Entre os principais resultados e conclusões destes estudos, sobressaem, especialmente nas abordagens de Portes e Zago, a necessidade da conciliação entre trabalho e estudos como um dos principais fatores envolvidos na passagem destes estudantes pela universidade. O trabalho, elemento presente na vida dos entrevistados por vezes desde o ensino fundamental, é citado tanto por possibilitar alguma autonomia financeira, quanto por ser de difícil conciliação com a rotina acadêmica. Mesmo estudantes que trabalharam durante boa parte de suas trajetórias escolares, relataram dificuldades tais como a escassez de tempo para se dedicar aos estudos e principalmente para participar de atividades extracurriculares durante a graduação. Assim, alguns deles se ressentem por não vivenciar de forma mais intensa sua passagem pela academia, que fica restrita apenas à frequência às aulas. Por sua vez, aqueles envolvidos em atividades relacionadas ao ambiente universitário, tais como estágios, monitorias e a iniciação científica, têm a possibilidade de aprofundar o contato com a realidade acadêmica, expandindo suas experiências para além dos limites da sala de aula, além de obterem alguma fonte de renda. Segundo Zago, outro efeito “colateral” do envolvimento dos alunos com esse tipo de atividade consiste no interesse pelo prosseguimento dos estudos na pós-graduação. Esse contato possibilitaria também a utilização de equipamentos importantes para a vida acadêmica, disponíveis na instituição de ensino superior, tais como a internet e a biblioteca.

Enquanto entre os universitários mineiros entrevistados por Portes prevaleceu o exercício de ocupações de nível técnico, principalmente as relacionadas à indústria, por sua vez, na

amostra analisada por Zago, parte expressiva dos universitários desempenhava funções relacionadas à academia, tais como as anteriormente mencionadas. Neste último caso, também era significativo o número de estudantes que haviam trabalhado no setor privado e que após o ingresso na universidade, passaram a se dedicar a atividades “acadêmicas”. Entre os que declararam ter vínculo empregatício, predominou o desempenho de funções de baixo *status* ocupacional, tais como educadora infantil e copeira. Segundo Zago, a renda obtida pelos universitários era reforçada ou com o apoio familiar ou por meio de atividades extras ou “bicos”. Além do trabalho remunerado, figuram, entre as estratégias utilizadas pelos estudantes para assegurar sua manutenção durante a graduação, a constituição de um “pé de meia”, o apoio familiar (Portes e Zago) e a recorrência à assistência estudantil (Portes e Alves).

No que diz respeito à assistência estudantil, os estudos examinaram realidades diversas quanto aos serviços e programas disponíveis, e conseqüentemente, quanto à sua importância como estratégia auxiliar para a permanência dos estudantes pobres durante a graduação. Dessa maneira, enquanto os estudantes da UFMG entrevistados por Portes podem contar com uma diversificada estrutura assistencial, o mesmo não acontece no caso da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em que, segundo Alves, não há um setor dedicado à assistência, que consiste apenas em ações pontuais. Por sua vez, Zago, que analisa a questão do acesso e permanência de estudantes das camadas populares na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), não faz menção direta a programas de assistência estudantil, somente breve referência à “casa do estudante”, moradia disponibilizada pela instituição a qual os universitários com origem no interior recorrem “quando há vaga”. Segundo a autora, que comparou os perfis socioeconômicos de inscritos e de ingressantes no vestibular da universidade no ano de 2001, tendo em vista aspectos como classe social e trajetória escolar na educação básica, foi constatada uma forte desigualdade de acesso e um aprofundamento dessa desigualdade no caso de cursos mais concorridos e de maior prestígio social. Com o objetivo de “(...) conhecer, para além do acesso, as condições de permanência (...) bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso” (ZAGO, 2006, p.229), Zago entrevistou 27 estudantes, egressos de escolas da rede pública, matriculados em períodos mais adiantados de cursos de diferentes áreas do conhecimento, pertencentes aos estratos sociais desfavorecidos. Assim como identificou Portes em seus

estudos com alunos da UFMG, a autora aponta também as dificuldades de permanência e as estratégias de superação desses obstáculos para a continuidade dos estudos em nível superior.

Como anteriormente mencionado, em alguns casos contando com o aporte de recursos financeiros familiares, mesmo que limitados, esses estudantes buscam alternativas para obter renda, em trabalho integral ou parcial, relacionado ou não à formação recebida na universidade. Em todos os casos, a busca da sobrevivência é um dado concreto, que molda e define suas expectativas, atitudes, estratégias, enfim, sua realidade. Porém, o exercício de atividade remunerada, com ou sem vínculo empregatício, não está relacionado somente a sobrevivência material, mas vincula-se também a um desejo de autonomia, ainda que relativa, em relação ao grupo familiar e, principalmente, a um investimento curricular, que torne o estudante mais competitivo quando da conclusão dos estudos. Dessa forma:

(...) embora todos dependam do trabalho para garantir sua sobrevivência material, desenham-se perfis diferentes na relação estudo-trabalho, com repercussões (...) significativas na condição de estudante e na constituição de suas carreiras universitárias. A categoria “estudante médio” não existe, porque não há uma condição “estudante em geral”: as diferenças são relacionadas ao próprio curso (...) entre outras realidades relacionadas às condições materiais, culturais e sociais do estudante (ZAGO, 2006, p.234-235).

Quanto a outras implicações da presença desses estudantes no meio acadêmico, relacionadas à forma como vivenciam o período da graduação, são enfatizadas, no caso dos universitários que trabalham em período integral, a impossibilidade de participar de atividades relacionadas à formação, mas realizadas fora do período de aulas, como seminários, congressos etc. Outros dispõem de tempo, mas a escassez de recursos inviabiliza a participação em atividades extracurriculares e assim: “(...) às dificuldades econômicas associam-se outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer (...). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada, como revelaram vários estudantes” (ZAGO, 2006, p.235).

Os efeitos psicológicos, por sua vez, traduzem-se, principalmente nos casos de cursos mais socialmente excludentes como medicina, por exemplo, em uma sensação que a autora

denominou de “mal – estar discente”, caracterizada pelo fato de o estudante pobre ter consciência de não pertencer ao grupo formado pelos outros discentes, diferentes dele tanto na origem de classe, quanto nas possibilidades de existência material (viagens, cursos, lazer, etc) durante a graduação, assim como nas expectativas para além dela. Por outro lado, naqueles cursos de menor prestígio social e cujo corpo discente é em grande medida composto por alunos pertencentes às camadas mais desfavorecidas da população, essa sensação de não pertencimento tende a ser menos freqüente, uma vez que, em geral, estes universitários compartilham experiências e expectativas, constituindo um grupo relativamente homogêneo quanto às condições socioeconômicas. Dessa forma, a elevada presença de estudantes de origem popular nestes cursos preteridos pela elite, tem sido denominada “democratização segregativa” (DURU-BELLAT, 2003 *apud* ZAGO, 2006).

Diferentemente dos estudos de Portes e Zago, que se filiam a uma abordagem sociológica da questão do acesso e da permanência no ensino superior, Alves (2002) examina o tema a partir de uma perspectiva da assistência social, mais especificamente, a situação da assistência estudantil na Universidade Estadual de Londrina. Segundo a autora, a finalidade da assistência estudantil consistiria em prover aos universitários o acesso aos recursos essenciais para a superação dos empecilhos que porventura possam prejudicar seu desempenho acadêmico. Sendo assim, se relacionaria a todos os setores dos direitos humanos, uma vez que, para ser efetiva, além dos meios financeiros para manutenção do estudante durante o curso, deve abarcar também cuidados fundamentais com a saúde, a alimentação e a moradia, entre outros. Na instituição não há um setor destinado especificamente à assistência estudantil, caracterizada, por atividades pontuais que não dão conta da demanda, além de estarem sujeitas à boa vontade das diferentes gestões. Dessa forma, as iniciativas existentes ficam a cargo do Serviço de Bem Estar à Comunidade (SEBEC), órgão de apoio da Reitoria da universidade, que, entre outras atividades, se responsabiliza pela assistência, através da oferta aos estudantes de moradia estudantil, restaurante universitário, passe escolar, serviços médicos e odontológicos básicos, atendimento sócio - familiar, psicológico e psiquiátrico. A universidade mantém também um programa voltado especificamente para os alunos com necessidades educativas especiais. Não são fornecidas bolsas de manutenção e/ou apoio financeiro a estudantes de baixa renda.

De acordo com Alves, a assistência estudantil na universidade se encontra ainda muito aquém do ideal. Nos moldes atuais, baseada em ações não articuladas, as iniciativas existentes não respondem à procura crescente, tendo em vista a elevação do percentual de ingressantes das classes populares na UEL. Dessa forma, a institucionalização da assistência se constituiria em uma questão de urgência, que dependeria tanto da coleta de dados que permitissem compor um perfil dos estudantes durante sua permanência na instituição, possibilitando a identificação do público alvo dos programas, quanto da garantia dos recursos necessários para a ampliação dos serviços oferecidos. A concretização dessas metas está sujeita tanto ao empenho da administração da universidade, assim como ao comprometimento da comunidade acadêmica, colegiados e agremiações de estudantes:

Na política de educação, a assistência tem o papel de mobilizar recursos de forma a garantir a permanência e o percurso dos estudantes socialmente diferenciados no processo de formação profissional. Uma vez que sua capacidade intelectual e de formação básica já foram avaliadas e aprovadas no processo seletivo de acesso à universidade, deixar de apoiar esses alunos de baixa renda seria uma perda irreparável. Assim sendo, a condição sócio-econômica deixaria de ser uma variável negativa ou mesmo impeditiva do percurso universitário e, independentes dela, todos os estudantes poderiam ter igual acesso ao saber e à produção do conhecimento nesta Instituição de Ensino Superior. Compreender a assistência estudantil como parte da Política Educacional significa assegurar um componente mobilizador da educação, cujo acesso pode e deve se estender igualmente a todos os segmentos sociais (ALVES, 2002, p.10).

Como mencionado, Portes (1998; 2001) analisou as trajetórias escolares e as estratégias utilizadas por estudantes de origem popular para ingressar e permanecer no ensino superior, tendo por foco os alunos da UFMG. Em um primeiro estudo (1998), o autor examinou amostra composta por 37 universitários, matriculados em cursos como psicologia, letras, arquitetura, entre outros. No que concerne às estratégias de permanência no ensino superior, os estudantes, em sua maioria trabalhadores, utilizavam expedientes diversos, que abrangiam desde a constituição de uma pequena reserva financeira de forma a assegurar pelo menos sua sobrevivência nos períodos iniciais da graduação, além do apoio familiar, da atuação em programas acadêmicos, como bolsas de iniciação científica e de monitoria e do auxílio prestado pela Fundação Mendes Pimentel, sendo que na amostra examinada, 89,2% dos universitários recebiam algum tipo de auxílio da fundação, tais como isenção da contribuição ao fundo de bolsas, subsídio para alimentação, bolsa de manutenção, bolsa de trabalho e bolsa creche. A moradia se constituía também em questão preocupante, em especial para aqueles

oriundos do interior, tendo em vista que quando da realização do estudo de Portes, a UFMG não disponibilizava este tipo de suporte ao seu corpo discente².

Se os programas da FUMP são muito importantes para que estes estudantes permaneçam na universidade, não deixa de existir certa ambigüidade na relação que eles mantêm com a entidade, expressa, por exemplo, na opinião dos entrevistados acerca da bolsa de trabalho, ofertada pela fundação. Poucos entrevistados recorreram ao benefício, por considerarem-no uma forma de exploração, devido tanto à ausência de vínculo empregatício quanto a baixa remuneração. Porém, a bolsa não é totalmente descartada, uma vez que propicia alguma renda e é também, segundo os mesmos, menos rigidamente acompanhada, permitindo ao estudante faltar, negociar mudanças no turno e por vezes, estudar durante o horário de trabalho. Dessa forma, ainda que de grande valia, a assistência oferecida não supre, em sua totalidade, as demandas dos universitários. Sendo assim, sua permanência é marcada pela busca constante do equilíbrio entre a apreensão acerca de sua manutenção econômica e a dedicação aos estudos e ao trabalho. É por isso que os entrevistados por Portes afirmam não sentir toda a segurança necessária para cursar a graduação. Em outras palavras, disseram não vivenciar o que denominaram paz de espírito, ou a tranqüilidade para estudar sem sobressaltos.

Em estudo posterior (2001, 2006), Portes examinou as “vivências universitárias” de cinco estudantes da UFMG, oriundos das classes populares, bolsistas da FUMP e que ingressaram em carreiras de grande prestígio social, com o objetivo de identificar em suas trajetórias sociais e escolares elementos que permitissem entender como se processou seu ingresso na universidade, examinando desde etapas iniciais de sua escolarização, passando pelo instante do vestibular até suas vivências como estudantes de graduação. Assim como constatado na pesquisa anterior, o autor identificou nas entrevistas elementos recorrentes como a preocupação por parte dos pais com a vida escolar dos filhos, e principalmente, o esforço para evitar a interrupção e/ou o abandono dos estudos. A estrutura familiar, fundamental para a continuidade do percurso escolar dos universitários, principalmente em momentos de crise e de instabilidade, tem sua importância afetiva e material prolongada e até mesmo acentuada, com o ingresso dos estudantes no ensino superior. Nesse momento recrudescem as

² Atualmente esse quadro é diferente, já que a universidade conta com moradias estudantis, gerenciadas pela FUMP.

inquietações relativas à sobrevivência material, que trazem ansiedade e frustração tanto para o universitário quanto para sua família. A permanência na universidade até a conclusão da graduação é tida como um projeto que será concluído custe o que custar. Se o ingresso em curso superior, ainda que em uma instituição pública, significa sempre dispêndio com itens como transporte, moradia, alimentação, livros, entre outros, no caso dos entrevistados por Portes, somam-se a esses gastos, outros custos, diretamente relacionados às carreiras em questão:

Exigências próprias do acadêmico e (...) características de cada curso exercem aí uma forte influência (...), por exemplo: para quem faz Comunicação Social, coloca-se a exigência de se assinar revistas e jornais diversos; para quem faz Ciência da Computação, exige-se ter em casa um computador; para quem faz Direito, desde muito cedo, exige-se usar paletó, gravata, sapatos (e não tênis), etc. Tudo isso irá propiciar uma instabilidade econômica familiar capaz de refletir-se de forma preocupante naquilo que ao longo da trajetória escolar (e social) mais parecia alicerçar esse estudante: sua segurança nas questões atinentes ao escolar. Mesmo contando com a importante ajuda da Fump, observa-se uma submissão e humilhação ao pedir de forma recorrente ou aceitar ajuda material de terceiros (geralmente parentes com situação econômica mais favorável ou amigos íntimos, ou mesmo agiotas). Ajuda frágil, inconstante, mas que remedeia circunstâncias materiais e assegura condições psicológicas básicas para a continuidade dos estudos acadêmicos do filho (PORTES, 2006, p.229).

2.2.1 O ingresso no ambiente acadêmico: capital cultural e *habitus* de classe

Não obstante o papel da família, sem o empenho pessoal dos estudantes essas trajetórias escolares de sucesso não seriam concretizadas. De forma a sobreviver no ambiente escolar, esses jovens adotaram, consciente e/ou inconscientemente, valores defendidos pela instituição, tais como diligência, submissão e inclinação aos estudos. Com o passar do tempo essa estratégia colaborou para torná-los os principais responsáveis pela continuidade de suas trajetórias. Entretanto, a relação com a escola durante a educação básica, construída em um prolongado período de tempo, não é, por si só, elemento suficiente para orientar esses indivíduos em sua entrada no ambiente acadêmico. Ingressar em uma instituição de ensino superior não significa apenas estar em um nível mais elevado do sistema de ensino, mas representa também o acesso a um ambiente desconhecido, no todo ou em parte, para esses estudantes e suas famílias. Oriundos de meios que não dispõem de capital cultural e títulos

escolares, os estudantes pobres desbravam o universo acadêmico munidos apenas de suas próprias experiências.

Dessa forma, para além das preocupações diretamente relacionadas à sobrevivência material durante a graduação, esses universitários vêm-se às voltas com dilemas de outra ordem, que, apesar de não diretamente relacionados à sua manutenção, dizem respeito, de certa forma, à origem de classe social, tais como a sensação de deslocamento e ou não-pertencimento, amplificada quando o estudante ingressa em um curso maciçamente freqüentado pela elite, como é o caso dos entrevistados por Portes. Nesse momento, as diferenças de classe social se mostram com toda força e o universitário das classes populares pode se sentir à margem dos demais, unidos por um mesmo *habitus* de classe, segundo Bourdieu, ou em outras palavras, por trajetórias sociais e costumes semelhantes, tais como a freqüência aos mesmos ambientes, as viagens de lazer, as posses materiais, etc. A adaptação à academia, momento delicado para todos os universitários, independente da condição social, uma vez que representa importante fase de transição em direção à vida adulta, pode ser ainda mais complexa para o estudante pobre, tendo em vista que as condições objetivas representam limites reais às suas aspirações, como por exemplo, a dificuldade para acompanhar a vida social do grupo, como as saídas noturnas e as viagens de lazer e a impossibilidade de participar, sem nenhum tipo de subvenção, de seminários e congressos em outros estados e/ou países. Isto quando este universitário tem conhecimento das possibilidades advindas da participação neste tipo de evento e do que significa, no ambiente acadêmico, a posse de certificados de presença e de publicação de trabalhos em anais, por exemplo. Quando não se provém de um meio em que há tradição acadêmica e os títulos escolares são escassos, este tipo de saber representa uma importante faceta do capital cultural, conquistado, nestes casos, a partir da experiência pessoal. Algumas vezes, a própria existência de subvenções e de fomento à participação em congressos, constitui-se em informação relevante, cujo acesso depende da “iniciação” do interessado no *modus operandi* da academia.

Para os sujeitos das classes populares, o ingresso no ensino superior, em especial em cursos elitizados, supõe um constante investimento pessoal e familiar, no sentido de superar tensões e angústias advindas da desigualdade de classes e que envolvem não apenas questões de ordem material, mas também demandas culturais e psicológicas, como exposto anteriormente.

Esse choque, por outro lado, é mesclado à euforia do contato com um novo leque de possibilidades que o ambiente acadêmico pode proporcionar. Para se equilibrar entre as diferentes facetas da experiência acadêmica, o universitário oriundo das classes populares precisa, além de aprender a transitar neste novo ambiente, garantir sua sobrevivência material, dedicar-se aos estudos e desenvolver formas de relacionar-se com os demais estudantes e com os docentes.

Segundo Portes, em média, os pobres se graduam com idade mais avançada em relação aos seus congêneres das classes favorecidas, fato constatado pelo autor em pesquisas anteriores (1993) e de acordo com ele, também por pesquisadores como Viana (1998) e Souza e Silva (1999), o que pode sinalizar tanto o ingresso tardio destes estudantes no terceiro grau, como possíveis dificuldades, no caso daqueles já inseridos no mercado de trabalho, para conciliar trabalho e estudos. Porém, não são apenas situações de desvantagem que se mantêm atuantes ao longo dos anos. Para suplantar todo tipo de adversidade, os alunos das classes populares precisam se destacar, através do bom desempenho, desde o início de suas trajetórias escolares, tornando-se, conforme Bourdieu denominou “superselecionados”. Além de assegurar a longevidade escolar, a boa performance seria também uma importante estratégia, talvez a única, na busca por um lugar no competitivo ambiente acadêmico. Frente à escassez de títulos entre seus antepassados e sem possuir capital social, os universitários pobres lançam mão do bom desempenho para se destacar entre os pares:

A competência na aquisição do conhecimento possibilita ao estudante pobre (embora ela não garanta) uma possibilidade de filiação ao grupo que domina a cena acadêmica, à instituição à qual se liga e à sociedade, de forma mais ampla. (...) Ser portador de conhecimento viabiliza a permanência no espaço acadêmico. Aqui, o conhecimento significa muito mais do que manipulação e aquisição dos conteúdos escolares: a aquisição de um conjunto de códigos de decifração que possibilita múltiplas leituras do mundo (PORTES, 2006, p.228).

Em linhas gerais, o auxílio familiar, o apoio prestado pela FUMP e a autodeterminação dos universitários entrevistados por Portes, são os fatores que explicam seu ingresso e permanência na UFMG. De modo semelhante, o estudo de Zago, anteriormente examinado no presente trabalho, evidencia os esforços de estudantes de origem popular para ingressar e se manter no ensino superior. Estas pesquisas evidenciam a preocupação com a sobrevivência

material como componente presente no cotidiano dos universitários pobres. Examinando amostras de instituições localizadas em diferentes regiões do país, em período mais ou menos recente, esses trabalhos têm em comum o fato de demonstrar que para a efetiva democratização do ensino superior, tão ou mais relevante que a ampliação das oportunidades de ingresso, é a implementação (ou ampliação) de programas socioeconômicos voltados para os estudantes de baixa renda.

Por sua vez, a expansão do ensino superior, com a ampliação de vagas e ingressantes desde a década de 90, ainda que não contemple a demanda reprimida, reforça a urgência da configuração de uma política pública de assistência estudantil. Essa tem sido uma reivindicação antiga dos movimentos estudantis e é um dos tópicos abordados pela primeira vez em uma proposta de reforma desse nível de ensino por parte do poder público. Dessa forma, sem levar em conta as dimensões de curso e turno, as universidades exibem um corpo discente cada vez mais plural, heterogêneo e próximo da realidade social do país. Contudo, a ampliação das oportunidades de ingresso não prescinde da garantia das condições de permanência. Nos últimos anos, a intensificação do debate sobre a democratização do ensino superior no Brasil tem motivado a discussão em torno da formulação e implantação de políticas públicas voltadas para a ampliação das oportunidades de acesso dos setores da sociedade historicamente excluídos da educação superior. Nesse sentido, iniciativas diversas, como programas de ação afirmativa em algumas IFES, ao prever a distribuição de bolsas tendo em vista critérios socioeconômicos e étnicos, demonstram a atualidade e relevância social da questão da democratização do acesso, por um lado, e da garantia de permanência, por outro. Porém, enquanto não forem assegurados os recursos necessários, a assistência estudantil continuará a depender dos humores institucionais e da boa vontade dos gestores das universidades.

2.3 A assistência estudantil na legislação brasileira: esboça-se uma política

A inexistência de uma tradição de suporte ao estudante das classes populares, é com certeza, causa e conseqüência da posição periférica que a assistência estudantil tem ocupado na legislação brasileira. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, por sua vez, apenas tangenciam o tema, ao mencionar a igualdade de acesso e permanência. O que não deixa de ser extremamente relevante, mas não suficiente para a implementação de uma política pública de assistência estudantil, uma vez que estes dispositivos legais não prevêm a destinação das verbas necessárias para tal. Na Constituição, a educação é considerada dever do Estado e da família (art. 205, *caput*) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I). A LDB afirma em seu artigo 3º que “O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, sem a equalização das condições mínimas de sobrevivência, essa igualdade não pode ser efetivamente atingida.

Como afirma Peixoto (1998), o fato de que o ensino superior tinha como objetivo inicial viabilizar a reprodução da elite brasileira, colaborou para que a assistência estudantil figurasse em último plano nas prioridades das instituições, salvo exceções. Se essa condição de privilégio vem se modificando nos últimos anos com a ampliação do acesso das classes populares ao ensino superior, apesar da manutenção do quase monopólio pelas classes dominantes dos cursos e carreiras de maior prestígio social, a modificação do *status* da assistência estudantil, de item “supérfluo” a prioritário, depende, por sua vez, entre outros fatores, da implementação de dispositivos legais, mas, sobretudo, da mudança de mentalidade entre setores da comunidade acadêmica brasileira, que desconhecem ou não vêem relevância na garantia da assistência ao universitário dos estratos sociais desfavorecidos.

A inclusão de tópico específico sobre a assistência estudantil na proposta de reforma da educação superior sinaliza uma possibilidade de mudança do papel do apoio socioeconômico ao estudante pobre no contexto do ensino superior brasileiro. No Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior 7.200/2006, em análise no Congresso Nacional, que estabelece normas gerais da educação superior e regula a educação superior no sistema federal de ensino, na seção V “Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil”, as instituições federais são instadas a formular e implantar medidas de democratização do ingresso, incluindo programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social. Essas medidas deverão se dar concomitantemente à adoção de programas de nivelamento educacional, com a participação de estudantes supervisionados por seus professores, como

previsto no Artigo 45, parágrafo único. Por sua vez, a democratização do acesso, de acordo com o Artigo 46, deve levar em conta as “(...) condições históricas, culturais e educacionais dos diversos segmentos sociais”. Tais “condições”, no entanto, não são, especificadas. Como premissas que devem guiar a adoção de medidas de democratização, são citadas ainda a relevância da diversidade social e cultural no meio acadêmico e a orientação para que as IFES considerem as condições acadêmicas dos estudantes, quando do ingresso, tendo em vista as exigências dos respectivos cursos de graduação.

A versão anterior do documento, o Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior de 29/07/2005, estipulava que em no máximo dez anos, as instituições federais de ensino superior deveriam incluir em todos os turnos e cursos de graduação, pelo menos cinquenta por cento de ingressantes via políticas de ação afirmativa, ou seja, estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, afrodescendentes e indígenas. No Projeto de Lei 7200/2006, foi retirada a menção ao prazo de dez anos e não é mais especificado o percentual de estudantes que devam ser admitidos por meio das medidas inclusivas. De acordo com o Projeto, os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas dos egressos do ensino médio público, notadamente afrodescendentes e indígenas. As IFES deverão oferecer pelo menos um terço dos cursos e matrículas de graduação no turno noturno, salvo os cursos ofertados em turno integral. A inscrição nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação deverá ser gratuita para estudantes de baixa renda, conforme normas das instituições. As instituições destinarão o correspondente a 9% de sua verba de custeio, exceto pessoal, para implementar medidas de assistência estudantil, tais como bolsas acadêmico-científicas e de extensão; programas de moradia e restaurantes estudantis; incentivo à inclusão digital; auxílio para transporte e assistência à saúde, entre outros.

Na exposição de motivos do Projeto, datada de 10 de abril de 2006, são apresentadas as justificativas e os princípios que norteiam a proposta, como a urgência de o país “democratizar e qualificar” suas IES. A fim de que se cumpram as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.170 de 09 de janeiro de 2001, de acordo com o documento, será necessário no prazo de seis anos “(...) mais do que dobrar o número de estudantes nas nossas instituições de ensino superior”. A expansão com qualidade e equidade

é, dessa forma, um dos principais objetivos do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Além de ampliar a taxa líquida de escolarização, entre as mais baixas no continente, prevê-se também ampliar as matrículas nas universidades públicas. São destacados como principais eixos normativos do Projeto de Lei a constituição de um marco regulatório para a educação superior; a garantia da autonomia tanto no setor público quanto privado, “preconizando um financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal” e por último, a “consolidação da responsabilidade social desse nível de ensino por meio de princípios normativos e assistência estudantil”, configurando um momento de grande ineditismo na formulação de políticas públicas para a educação superior no país. Por fim, enfatiza-se a responsabilidade da educação superior em colaborar para um modelo de desenvolvimento que concilie crescimento econômico, equidade e justiça social. Para atingir este objetivo é preciso, entre outras coisas, apoiar a assistência estudantil.

2.3.1 Perfil dos estudantes de graduação das IFES

A preocupação com o tema da assistência estudantil motivou a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a criar, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Seu objetivo, como órgão assessor da ANDIFES é a promoção da integração regional e nacional das IFES, visando fortalecer as políticas de auxílio ao universitário de baixa renda. Em 2001, o fórum encaminhou à ANDIFES o *Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas*. A proposta foi produzida como uma tentativa de solucionar os desafios apontados pela *Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras*, realizada pelo FONAPRACE, entre 1996 e 1997³. Apesar de não ter resultado na efetivação de políticas públicas, foi possível às instituições participantes utilizar os dados obtidos no levantamento para elaborar ou incrementar suas próprias iniciativas de assistência.

Mais recentemente, entre os anos de 2003 e 2004, nova pesquisa foi realizada, quando, a partir de um universo de 483.768 estudantes matriculados em 47 IFES, foram entrevistados

³ A pesquisa encontra-se disponível no endereço do FONAPRACE na internet em <http://www.fonaprace.org.br>.

38.340 graduandos. Participaram da pesquisa 47 das 53 IFES existentes até então. Segundo os dados coletados, contingente expressivo de universitários (65%) necessita de algum tipo de apoio institucional para assegurar sua permanência nos cursos até a conclusão dos estudos. Pertencentes às classes denominadas na pesquisa B2, C, D e E, esses estudantes têm renda familiar mensal média variando de R\$ 207,00 a R\$ 1.669,00. Destes, 48,2% se encontram nas faixas salariais mais baixas, portanto, em situação de “vulnerabilidade social”. Contribuem de alguma forma para a manutenção econômica de suas famílias 44% dos estudantes, sendo que as classes C, D e E apresentam o maior percentual de estudantes que são arrimo de família ou trabalham e contribuem para as despesas familiares (21,8%). Entre os universitários da classe A, este número é de apenas 4,5%.

O exame das informações da pesquisa aponta para a necessidade e urgência da implementação de políticas de assistência estudantil, como por exemplo, o fato de que são os estudantes mais pobres que dependem do sistema público de saúde, enquanto as classes C, D e E, são as que recorrem mais à rede oficial, os universitários da classe A têm mais acesso à rede privada. Entre os 36,9% de estudantes que afirmaram vivenciar dificuldades emocionais, os problemas financeiros foram apontados como a maior fonte de angústia. Enfim, número expressivo de universitários necessita de algum tipo de auxílio, pois a desigualdade de condições financeiras, de acesso a serviços de saúde, lazer e informação, constituem-se em problemas palpáveis em suas rotinas, forçando estes estudantes a enfrentar situações que podem afetar seu desempenho acadêmico. Além disso, os alunos das classes com menor poder aquisitivo são intensamente atingidos pela escassez de recursos para adquirir materiais que complementam a formação recebida em sala de aula, tais como livros, e para participar de eventos acadêmico-culturais.

2.3.2 O Plano Nacional de Assistência Estudantil

A partir das informações coletadas no levantamento do perfil socioeconômico dos alunos das IFES, anteriormente apresentadas, o FONAPRACE elaborou em 2007, novo Plano Nacional

de Assistência Estudantil⁴, aprovado pelo Conselho Pleno da ANDIFES e encaminhado ao MEC, juntamente com a solicitação de sua implementação. O Plano destaca a necessidade da articulação das iniciativas de assistência ao estudante de baixa renda, tendo em vista a garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos. São citados os resultados da pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES, realizada em 2004, que apontou as dificuldades socioeconômicas vivenciadas por estudantes das classes populares como um dos fatores relacionados à retenção e a evasão no ensino superior. Dessa forma, por considerar “(...) fundamental a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes carentes, na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida”, a ANDIFES apresentou seu plano de assistência, contendo diretrizes para a elaboração e implementação de programas que respondam as demandas da sociedade e dos estudantes; o que se constituiria em meta prioritária para a associação, e em um marco histórico do compromisso da entidade com a inclusão e a permanência dos universitários pobres no ensino superior brasileiro.

Respaldo na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96, o Plano menciona também a Lei 10.861/2004, que instituiu o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) e que define como um dos princípios a serem considerados na avaliação das instituições de ensino superior a sua responsabilidade para com a inclusão social e seus programas de atendimento a estudantes e egressos. É citado também o Decreto 6.096/2007, que instituiu o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (Reuni), que tem como finalidade criar as condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior através de políticas de inclusão e de assistência estudantil. A partir desses princípios, a ANDIFES propõe, por meio de seu Plano, que a assistência seja articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, já que “Permeiar essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação universidade e sociedade. Inserir-na na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado.” No texto são ainda apresentadas como justificativas, a desigualdade social brasileira e os elevados custos da retenção e da evasão nas IFES. Além disso, recorre-se a estudos realizados na UFMG e em instituições como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

⁴ Disponível em <http://www.andifes.org.br>.

a Universidade de Brasília (UnB), a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que teriam concluído, após analisar o desempenho acadêmico de bolsistas e não bolsistas, que os universitários das classes populares, que fazem parte de programas socioeconômicos nessas instituições, apresentaram rendimento superior aos demais estudantes.

Além da garantia de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes das IFES, o Plano visa conseguir “(...) que recursos extra-orçamentários da matriz orçamentária anual do MEC destinada às IFES sejam exclusivos à assistência estudantil.” Como objetivos figuram a prevenção e erradicação da retenção e da evasão, a consolidação de programas de assistência já existentes, a criação de um sistema nacional de informações sobre assistência, a realização de pesquisa, a cada quatro anos, sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, entre outros. Quanto aos investimentos necessários, o Plano sugere a criação de um “Fundo para Assistência Estudantil”, composto por valor equivalente a 10% do orçamento anual de Outros Custeios e Capitais (OCC) das IFES. Segundo o documento, para o segundo semestre de 2007, o valor equivalia a 5% do orçamento anual de OCC, e estes recursos seriam adicionados aos já aplicados pelas IFES. São definidas ainda como áreas estratégicas a serem consideradas na formulação de políticas públicas, a permanência, o desempenho acadêmico, a cultura, o lazer e o esporte e os assuntos da juventude. Associadas a elas estariam linhas temáticas, bem como os órgãos envolvidos em sua execução. Dessa forma, a permanência teria como linhas temáticas a moradia, alimentação, saúde (física e mental), transporte, creche e o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais. Os órgãos envolvidos seriam relacionados aos assuntos estudantis, ensino, pesquisa e extensão. A área estratégica do desempenho acadêmico, por sua vez, englobaria ações relacionadas a bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psicopedagógico. Essas ações envolveriam, além dos setores acadêmicos já mencionados, parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais, o que se repete na área de cultura e lazer. Por último, os “assuntos da juventude” compreenderiam orientação profissional, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência química e compreenderiam tanto a universidade quanto as esferas do poder público e a sociedade civil.

Por fim, é mencionada ainda, a necessidade de realização de concursos públicos para a contratação de pessoal, tendo em vista a efetivação das propostas sugeridas. Por sua vez, afirma-se que, como algumas IFES desenvolvem seus próprios programas de assistência estudantil, seria preciso adequar os serviços oferecidos, “em qualidade e quantidade” à demanda existente. Isto ocorreria concomitantemente ao acompanhamento e avaliação dos projetos de assistência, que seria efetuada pela própria instituição, de forma a colaborar para o balanço permanente da situação da assistência estudantil nas IFES. Essa avaliação, entre outros objetivos, visaria, além de manter equilibrada a relação entre oferta e demanda de serviços, o monitoramento do rendimento acadêmico dos beneficiados pela assistência.

Cabe lembrar que o plano apresentado pela Andifes constitui-se em uma proposta, cuja implementação depende da posição do poder público. Conforme divulgado pela Secretaria de Ensino Superior (SESU)⁵, vinculada ao MEC, são previstos recursos correspondentes a 10% do orçamento das IFES, o que deve representar, em 2008, cerca de R\$ 120 milhões. Porém, de acordo com a declaração do titular da secretaria, Ronaldo Mota, esse montante não será ainda suficiente, de forma que pelo menos em 2008, algumas IFES deverão também contar com recursos próprios para dar continuidade aos seus programas. Sendo assim, deve ser formada uma comissão, com a participação de pró-reitores de assuntos estudantis e comunitários, representando a ANDIFES, em conjunto com a SESU, contando ainda com a participação da UNE, para discutir um modelo de distribuição dos recursos entre as universidades federais, além de um cronograma de desembolso no decorrer do ano. A destinação de recursos para a assistência estudantil nas IFES significará não só uma medida concreta na direção da democratização do acesso e da permanência no ensino superior brasileiro, como também o reconhecimento, por parte do poder público e das próprias universidades, de que um dos papéis do ensino superior público, gratuito e de qualidade, é a equalização das condições de acesso ao conhecimento. Especialmente no caso das instituições que não oferecem programas de assistência estudantil, ou que se atêm à oferta de poucos serviços, a garantia de verbas significará, para a parcela do corpo discente oriunda das classes populares, a oportunidade de permanecer, com dignidade, na universidade até a conclusão da graduação.

⁵ Ver “Plano Nacional de Assistência Estudantil está em fase final” notícia publicada em <http://www.portal.mec.gov.br/sesu> Acesso em agosto de 2007.

2.4 Panorama geral da assistência estudantil nas IFES

Enquanto isso não ocorre, as IFES implementam seus próprios programas de assistência estudantil. O FONAPRACE disponibiliza em sua página na internet um mapeamento⁶ da assistência nas instituições federais de ensino superior do Brasil. Organizado por regiões do país, o levantamento permite ter uma visão geral da assistência, no tocante a benefícios e serviços disponibilizados por algumas instituições. As informações, no entanto, não estão atualizadas e se referem somente aos anos de 1999 e 2000. Mesmo assim, possibilitam ter uma noção da situação do apoio socioeconômico aos estudantes de baixa renda, por isso, os dados referentes à região sudeste⁷, em especial, serão aqui brevemente comentados. Dessa forma, entre as catorze universidades e centros federais de educação tecnológica localizados no sudeste do Brasil, apenas a Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais e a Universidade Federal do Espírito Santo não concediam isenção total do pagamento da inscrição no vestibular. Por sua vez, nove IFES ofereciam atendimento médico e apenas seis ofertavam exames diagnósticos. Quanto ao atendimento psicológico e/ou psiquiátrico, este serviço era disponibilizado em dez instituições enquanto somente sete IFES analisadas pelo FONAPRACE ofereciam atendimento odontológico aos seus alunos. Somente uma universidade não concedia apoio à participação dos estudantes em eventos e metade delas subsidiava integralmente ou em parte o fornecimento de refeições. Por sua vez, bolsa de trabalho era benefício concedido em nove IFES. Bolsa permanência, porém, estava disponível apenas para os alunos da UFMG, sendo que, segundo dados do Fórum, nos anos de 1999 e 2000, nenhuma outra universidade pública oferecia essa bolsa.

⁶ Para ver a análise de programas de assistência estudantil nas demais regiões do Brasil, consultar <http://www.unb.br/administracao/decanatos/documentos/mapeamento.html> Acesso em junho de 2006.

⁷ Nessa região do Brasil, foram analisados programas oferecidos em catorze universidades e centros federais de educação tecnológica: CEFET/RJ, Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Uberaba (UFU), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina, hoje Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

Considerando que os dados disponibilizados pelo FONAPRACE não estão atualizados, o panorama da assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras deve ser atualmente diverso do que demonstram estes números. Porém, tendo em vista que até o presente momento não foram ainda asseguradas verbas públicas para a assistência aos estudantes de baixa renda, é razoável supor que o contexto não seja assim tão distinto. No intuito de suprir essa lacuna, no presente trabalho foi realizado um levantamento, nos sítios das IFES das diversas regiões do país, com vistas a coletar informações sobre programas e benefícios de assistência estudantil. Cabe ressaltar porém, que os dados aqui comentados referem-se a uma visão geral da assistência, como resultado de um breve levantamento, que consistiu apenas na consulta aos endereços eletrônicos das IFES na internet, verificando a existência de informações sobre setores e/ou departamentos responsáveis por programas de apoio socioeconômico aos estudantes.

Os dados aqui apresentados fornecem somente um panorama dos programas de assistência estudantil mantidos pelas IFES⁸ brasileiras, e não dão conta, em sua totalidade, da situação atual da assistência nessas instituições, já que foram coletados durante consultas aos endereços das universidades na internet, em acessos únicos, através de breve análise das informações aí disponíveis. Em alguns casos, não se localizou em suas páginas nenhuma menção a programas e /ou benefícios oferecidos aos estudantes carentes. Nesses casos, foram enviados *e-mails* para essas universidades, solicitando esclarecimentos, sem contudo, obter respostas significativas. Cabe ressaltar que devido ao objetivo do presente trabalho, a assistência estudantil na UFMG será comentada em seção a parte. A tabela 3 informa o total de IFES, tendo em vista a região do país e a menção (ou não) em seus endereços eletrônicos, a programas de assistência estudantil.

⁸ A consulta aos endereços eletrônicos das IFES foi feita a partir das informações disponíveis no sítio da ANDIFES, que informa o total de instituições existentes no país e seus sítios na internet. <http://www.andifes.org.br/>

Tabela 3
IFES segundo a região do Brasil e disponibilização de informações em seus sites sobre programas de assistência estudantil

Região do Brasil	N ° de IFES	IFES que mencionam em seus <i>websites</i> informações sobre Programas de Assistência Estudantil	IFES que não mencionam em seus <i>websites</i> Programas de Assistência Estudantil
Centro Oeste	05	UNB / UFG/ UFMT/ UFMS / UFGD	-
Norte	08	UFA / UFAC / UNIR / UFAM / UFT*/ UFRA / UFRR	UNIFAP
Nordeste	16	UFAL / UFBA / UFRB / UFMA/ UFCE / UFPE / UFRP / UFPI / UFRSA / UFRN / UFSE / UFPB / UFCG / CEFET MARANHÃO* / UNIVASF	CEFET-BA
Sudeste	21	CEFET MG / CEFET RJ / UFABC / UFMG / UFJF / UFLA / UNIFESP / UFU*/ UFOP / UFSJ / UFV / UFVJM* / UNIFAL / UNIFEI / UFRJ / UNIRIO / UFF / UFRRJ / UFSCAR	UFES / UFTM
Sul	08	UFPR / FURG / UFPEL / UFJM / UFRGS / UFSC	UTFPR / FFFCMPA
Total	58	52	6

*Afirmam ter programas mas não os especificam.

Como se pode ver pelos dados da tabela acima, 52 IFES disponibilizam em seus *sites* algum tipo de informação sobre a existência de programas de assistência estudantil, enquanto seis instituições não o fazem. A ausência de menção a este tipo de programa nos endereços eletrônicos dessas universidades, não significa, no entanto, que estes programas não existam. Por sua vez, algumas universidades, apesar de ainda não ofertarem assistência estudantil, manifestam a intenção de implementar brevemente ações neste sentido, a exemplo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que mantém em seu endereço eletrônico o documento “Programa de Política de Assistência Estudantil”, no qual são previstas as diretrizes que deverão guiar a implantação dos serviços, o que depende, segundo o documento, da garantia de recursos para este fim por parte do poder público. Caso semelhante é o da Universidade Federal do ABC (UFABC), que passou recentemente a oferecer bolsa auxílio a estudantes de baixa renda, com a ressalva de que a duração da bolsa e mesmo a continuidade do programa dependem da aprovação dos recursos necessários por parte do governo. Outras mencionam a existência de assistência estudantil, mas não especificam programas e serviços disponíveis, nem os procedimentos para acesso a eles, caso da Universidade Federal do Tocantins (UFT), da Universidade Federal de

Uberlândia (UFU), do CEFET (Maranhão) e da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Possuem organismos responsáveis pela assistência aos estudantes de baixa renda 22 IFES, sendo que na maior parte das vezes esses organismos são departamentos ou coordenadorias ligados a alguma Pró-Reitoria, especialmente as de Assuntos Comunitários. Apenas três instituições possuem Pró-Reitorias voltadas exclusivamente para “assuntos estudantis”, sendo que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) é a única a ter uma Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Quanto ao público alvo dos programas assistenciais, cinco IFES estendem aos servidores os programas oferecidos aos estudantes. No que diz respeito aos mecanismos e procedimentos para acesso aos benefícios, a maior parte das instituições utiliza algum tipo de avaliação socioeconômica, sendo que algumas não informam se lançam mão deste expediente e quais critérios empregam. A Universidade de Brasília (UNB), por exemplo, classifica os estudantes em escala de carência, que determina o acesso aos programas.

A análise efetuada nos endereços eletrônicos das IFES demonstrou que os programas e benefícios ofertados com maior frequência aos estudantes, são respectivamente restaurante universitário e moradia. Com menor frequência, são mencionados programas de atenção básica a saúde, bolsa de manutenção, bolsa trabalho, isenção do pagamento de taxas acadêmicas, bolsas variadas, auxílio transporte, psicoterapia breve, atendimento odontológico básico, apoio à participação de alunos em eventos, apoio pedagógico, empréstimo de instrumental para estudantes de odontologia e bolsa creche (citada por apenas uma instituição). Entre as 30 universidades que destacam o acesso a alimentação como componente de suas políticas de assistência estudantil, a maior parte possui restaurante universitário, no qual são servidas refeições parcialmente subsidiadas. Apenas a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferecem refeições gratuitas. Por sua vez, 23 IFES disponibilizam vagas em residências próprias ou algum tipo de bolsa de apoio para custeio das despesas com moradia.

Além dos benefícios anteriormente citados, algumas IFES mencionam o fomento às atividades esportivas e de lazer como parte de seus programas de assistência estudantil. Por

sua vez, o atendimento a alunos com necessidades especiais aparece como exceção, sendo disponibilizado somente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e mencionado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) como um dos programas que pretende implementar. O acesso gratuito a cursos de idiomas é mencionado apenas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), que disponibiliza 120 vagas para participação em curso de inglês instrumental. A Universidade Federal do Maranhão disponibiliza bolsas integrais, mediante análise socioeconômica, além de apoiar a participação do interessado em projeto de extensão e/ou pesquisa, sendo que a renovação da bolsa é semestral e condicionada ao acompanhamento do rendimento acadêmico do aluno.

Diferentemente do que constatou o FONAPRACE no levantamento anteriormente mencionado neste trabalho, referente aos anos de 1999 e 2000, atualmente 13 IFES oferecem algum tipo de bolsa manutenção ou permanência aos estudantes de baixa renda. Esse é um importante avanço, uma vez que, segundo os dados do Fórum, em 2000, apenas a UFMG disponibilizava este tipo de benefício. Porém, salvo exceções, na maior parte das instituições o valor da bolsa é muito baixo e não se constitui em apoio suficiente para a efetiva manutenção dos estudantes. Na Universidade de Brasília (UNB), assim como na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a bolsa permanência consiste na prestação de serviços remunerados em departamentos ou unidades dessas instituições. Em duas universidades a bolsa manutenção ou permanência é custeada por recursos das instituições e de associações de ex-alunos: Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Somente a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP) utilizam, além de critérios socioeconômicos, avaliação de habilidades acadêmicas para a concessão deste tipo de bolsa, sendo que no caso da UFRP, o benefício não é concedido durante períodos de recesso escolar e a concessão da bolsa não é automática, pois depende da existência de recursos.

Enquanto a maior parte das IFES disponibiliza pelo menos algum serviço de acesso gratuito aos estudantes beneficiados pela assistência estudantil, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), diferentemente, os universitários de baixa renda têm acesso aos benefícios mediante

pagamento diferenciado, não sendo mencionado nenhum programa gratuito. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que disponibiliza diversos programas, somente o tratamento odontológico é acessado mediante pagamento do material utilizado. Exceção também é a menção aos egressos, como público alvo de programas de assistência estudantil, feita somente pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Na universidade, criada em 2005, a política de assistência estudantil a ser implementada deve englobar, além dos graduandos, o apoio aos egressos, no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, ou como denomina a instituição, o processo de “pós-permanência” no ensino superior, representando assim, uma concepção ampla de assistência, que demonstra a compreensão de que para o estudante oriundo das classes populares, de modo geral, a inserção profissional pode ser dificultada devido à escassez de capital social.

2.5 Considerações sobre a situação da assistência estudantil nas IFES

As informações anteriormente apresentadas compõem apenas um panorama da assistência estudantil oferecida pelas IFES em nosso país. De acordo com os dados coletados nos endereços eletrônicos das instituições, é possível ter uma noção do papel ocupado pelos programas de apoio socioeconômico aos estudantes de baixa renda dentro das prioridades dessas universidades. Em alguns casos, a ausência de menções a possíveis programas e ou benefícios oferecidos, apesar de não descartar a possibilidade de sua existência, sinaliza também que caso existam, ou não são devidamente apresentados, apenas devido a uma opção de organização do *layout* das *homepages*, que privilegia outras informações, ou, que, na pior das hipóteses, realmente ocupam lugar de pouco destaque nas políticas e programas das instituições. Porém, o fato é que mais do que uma mera questão de disposição de informações e conteúdos em um endereço eletrônico, o sítio de universidades públicas apresenta à comunidade interna e externa sua identidade institucional, seus objetivos, suas metas, sua política – sua missão. Por sua vez, algumas IFES conferem à assistência estudantil *status* diferenciado, centralizando as atividades desenvolvidas nesse setor em Pró-Reitorias ou departamentos voltados unicamente para esse fim. Nestes casos, as informações sobre os benefícios oferecidos se encontram dispostas de forma clara e acessível em seus sítios eletrônicos. Não obstante, o fato de que a maior parte das IFES disponibilize algum tipo de assistência aos estudantes é extremamente positivo, tendo em vista que ainda não são

garantidos recursos para este fim, quadro que deve se alterar em breve, como exposto anteriormente. Porém, a oferta de serviços ainda se concentra em programas básicos como o restaurante universitário e a moradia. São de fato, necessidades primárias e indispensáveis para que os estudantes possam cursar a graduação com alguma tranquilidade, mas que para sua maior eficácia, não prescindem da garantia do acesso à cultura, ao lazer e aos cuidados com a saúde física e mental, entre outros.

A concepção de assistência varia bastante de instituição para instituição, tanto no que diz respeito à amplitude dos programas quanto à sua natureza. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), por exemplo, os estudantes das classes populares trocam prestação de serviço nas unidades da instituição por acesso à bolsa alimentação. A “bolsa solidária”, concedida pela universidade, que engloba isenção do pagamento pelas taxas cobradas no restaurante universitário e ajuda pecuniária de R\$ 90,00, perfaz um total de apenas R\$ 180,00 de “auxílio”. A UFV disponibiliza também alojamento estudantil gratuito, o que somado aos demais benefícios, não deixa de ter impacto significativo, especialmente no caso de estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos da sociedade. No entanto, considerando as despesas inerentes à vida acadêmica e também as demais questões intimamente relacionadas ao bom desempenho dos universitários, como saúde física e mental, acesso ao lazer, cultura e informação, o atual formato da assistência estudantil em Viçosa parece estar longe de atender às reais necessidades dos universitários de baixa renda.

Também em Minas Gerais, na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), existe um único programa deste tipo, denominado Bolsa Atividade. Consistindo na prestação de serviço remunerado em algum setor da instituição, o benefício atualmente não atinge R\$ 200,00. A despeito de seu baixo valor, insuficiente para a resposta de necessidades mínimas de sobrevivência, a bolsa atividade não pode ser recebida juntamente com outros tipos de bolsas, como as de pesquisa, por exemplo. Porém, é preciso considerar que a maioria dos estudantes matriculados na instituição residem em cidades próximas e se deslocam diariamente para assistir às aulas no turno noturno, o que explicaria, pelo menos em parte, a inexistência de outros programas assistenciais na universidade, tais como restaurante universitário. Por sua vez, tendo em vista o caráter da Bolsa Atividade, destinada ao apoio ao estudante de baixa renda, cabe questionar a proibição do recebimento da bolsa concomitantemente com a

participação em outros programas, tais como estágios, monitorias e a iniciação científica. Comprovada a situação socioeconômica do bolsista, impedir sua participação em programas que enriqueceriam sua experiência acadêmica e até mesmo o capacitariam a prosseguir seus estudos na pós-graduação parece constituir-se em contra-senso.

No que concerne à bolsa trabalho, ao mesmo tempo em que sua concessão viabiliza a inserção dos estudantes pobres na rotina das instituições, possibilitando-lhes acompanhar mais de perto o cotidiano acadêmico, a bolsa consiste também em uma fonte de renda. Contudo, na maior parte das vezes, o valor dos benefícios é baixo e menor do que o de outras bolsas, como as de iniciação científica. Na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por exemplo, a bolsa trabalho é de apenas R\$ 150,00 mensais. Outras universidades, no entanto, sequer disponibilizam programas ou benefícios específicos para esses estudantes.

A concessão de bolsas que permitam aos estudantes de baixa renda o acesso a cursos de idiomas, iniciativa encampada apenas por duas IFES, revela também que a preparação desses universitários para a sua inserção no disputado mercado de trabalho, no qual o domínio de um ou mais idiomas constitui-se em diferencial relevante, não se constitui, até o presente momento, em componente importante dos programas de assistência estudantil implementados pela maioria das universidades federais do Brasil.

Por sua vez, a utilização de critérios além dos socioeconômicos, como avaliação de habilidades e conhecimentos específicos para a concessão de bolsas cujo objetivo é auxiliar a permanência de universitários pobres nas universidades, como acontece na UFRP e na UFJF, não deixa de ser questionável, uma vez que estes estudantes já demonstraram sua habilidade ao obter êxito no processo seletivo de ingresso nessas instituições. A escassez de recursos para a concessão das bolsas, por si só, não justifica o emprego de tal método, uma vez que coloca em xeque o objetivo primordial deste tipo de benefício, o apoio a estudantes superselecionados, duramente testados em toda sua trajetória escolar. Na UFRP, como mencionado anteriormente, o pagamento da bolsa é interrompido durante períodos de recesso escolar. Neste caso, a instituição parece se esquecer que, apesar da descontinuidade

temporária de despesas com transporte e outras típicas do cotidiano letivo, por sua vez, despesas como aluguel, condomínio, luz, etc não cessam durante as férias e/ou greves, e que mesmo estudantes que passam férias na casa dos pais ou parentes, muitas vezes têm de arcar com este tipo de gasto. Além de situações como essas, a falta da garantia de recursos para a assistência estudantil, suscita, por exemplo, a instabilidade na oferta de programas em algumas instituições, como ocorre, por exemplo, na UFABC, onde a continuidade da concessão de bolsa permanência, programa recentemente implantado, depende da garantia de verbas. Na instituição, até mesmo o período de duração do programa está ainda em suspenso.

De modo geral, a situação da assistência estudantil nas IFES do Brasil, ao mesmo tempo em que reflete a escassez de recursos para este fim, e, em alguns casos, o descaso para com o apoio socioeconômico ao universitário pobre, demonstra também o esforço de algumas instituições na elaboração e implementação de serviços que contribuam para a permanência destes estudantes em seu corpo discente até a conclusão dos estudos. O fato de IFES recém criadas demonstrarem interesse pela assistência, elaborando projetos detalhados dos programas que implantarão caso o poder público assegure de fato os recursos para essa finalidade, revela que apesar de ainda não ocupar lugar central nas políticas públicas para esse nível de ensino, a assistência é cada vez mais compreendida como mecanismo fundamental para a efetiva democratização do acesso e da permanência no ensino superior.

Dessa forma, salvo exceções, o apoio socioeconômico e cultural aos universitários de baixa renda nas IFES se encontra, infelizmente, muito distante de colaborar efetivamente para a democratização das oportunidades de permanência no ensino superior. A adoção de políticas de ação afirmativa, com a ampliação do ingresso de indivíduos oriundos dos estratos sociais empobrecidos, atualmente em curso na maioria das IFES, aponta para a urgência da consolidação de políticas públicas de assistência estudantil. Somente com a garantia dos recursos necessários, será possível conjugar democratização de acesso e permanência, criando condições para que cada vez mais estudantes pobres permaneçam na universidade até a conclusão de seus estudos. Por sua vez, para aquelas instituições que como a UFMG, já mantêm programas de assistência estudantil, a destinação de verbas pode significar a consolidação dos projetos existentes, bem como sua melhoria e expansão. De acordo com SERPA (1997), a UFMG apresenta os menores índices de abandono e retenção no sistema

federal de educação superior, o que, segundo o autor, se vincula estreitamente ao fato da universidade possuir um sólido programa de assistência estudantil. Não se pode desconsiderar que outros fatores explicam este fato, tais como a excelência do ensino ofertado pela instituição bem como mecanismos internos de aproveitamento de vagas, como a reopção e a transferência. Como citado anteriormente, esta atividade é centralizada na Fundação Mendes Pimentel (FUMP), que presta auxílio socioeconômico aos universitários pobres matriculados na UFMG. Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, de analisar uma amostra de egressos dessa universidade, enfocando questões relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, como ocupação e renda, examinando a situação de bolsistas e não bolsistas, o perfil socioeconômico dos estudantes dessa universidade bem como a trajetória da FUMP serão examinados em maior profundidade, no próximo capítulo.

CAPÍTULO TRÊS: O ESTUDANTE DA UFMG: PERFIL SOCIOECONÔMICO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Neste capítulo, são apresentadas análises sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). São examinados aspectos como composição de classe social, gênero, etnia e trajetória na educação básica dos candidatos e dos ingressantes na instituição, esses últimos no período entre 2003 e 2007. Posteriormente, apresenta-se uma análise da assistência ao estudante na Universidade Federal de Minas Gerais, delineando-se o seu histórico e suas características atuais, finalizando com a apresentação das percepções de indivíduos atendidos por programas assistenciais na França, tendo em vista aspectos como mecanismos e procedimentos para acesso aos benefícios, com base em Gaulejac (2006), o que permite aprofundar um pouco mais o exame das implicações dessa atividade.

3.1 Estudos sobre perfil socioeconômico na UFMG

Nos últimos anos, vários estudos têm examinado as características da demanda pelo ensino de graduação na UFMG durante a década de 90, considerando, entre outros elementos, o perfil socioeconômico dos candidatos ao vestibular, os fatores que influenciaram a procura por áreas e cursos e a influência da oferta de vagas no turno noturno sobre a demanda. O perfil socioeconômico e étnico dos alunos de graduação da UFMG também tem sido objeto de estudo. Em ambos os casos, a abordagem dos dados se fez a partir dos questionários preenchidos pelos candidatos ao vestibular, contendo informações sobre trajetória escolar e condição socioeconômica de suas famílias. Para essa análise foi construída uma escala destinada a medir a condição socioeconômica dos candidatos e dos aprovados, denominada Fator Socioeconômico (FSE):

Essa escala considera os seguintes itens, aos quais se atribuíram os valores zero, um ou dois, na ordem apresentada: tipo de escola média freqüentada (pública ou privada), tipo de curso médio freqüentado (profissionalizante ou colegial), turno no qual estudou na escola média (noturno ou diurno), situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular (trabalhava ou não), renda familiar (inferior a 10 salários mínimos –

SM, entre 10 e 20 SM ou maior do que 20 SM), nível de instrução dos pais (nenhum deles com formação superior, um deles com formação superior ou ambos com formação superior); e tipo de profissão do responsável (típica de classe média baixa/proletariado, típica de classe média ou típica de classe média alta/burguesia). A escala varia de zero a dez e é discreta para cada estudante em particular, sendo tanto melhor a situação socioeconômica quanto maior o valor de FSE (BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001, p.131-132).

O estudo sobre os candidatos revelou que, em alguns casos, enquanto diminuiu o número de inscritos na década de 1990, oriundos de famílias de melhor condição socioeconômica, como nas ciências gerenciais e nas Engenharias, por exemplo, em outros cursos, como Direito; Odontologia e Veterinária o perfil socioeconômico dos candidatos tem se tornado cada vez mais elitizado. Foi também registrado aumento da proporção de candidatos oriundos da classe média baixa, principalmente em carreiras de baixo prestígio social como as licenciaturas e, de modo inverso, houve diminuição da fração de candidatos de condição socioeconômica menos favorecida em cursos de *status* elevado e /ou que possibilitam altos rendimentos salariais no mercado de trabalho, tais como Fisioterapia e Comunicação Social. De acordo com os autores, essas tendências demonstram que a seletividade social relacionada à opção pela carreira, ao longo dos anos, vem se intensificando. O fato de que egressos do ensino médio público, pertencentes às camadas populares, estão deixando de se inscrever em cursos de maior prestígio social, comprova que para estes estudantes a concorrência nessas áreas é muito mais árdua. De acordo com os autores:

Aqueles que desconhecem essa realidade pagam um custo elevado pela falta de informação. A título de exemplo, mencionamos que, para o período 1992/1999, no curso de Direito, de cada oito candidatos com FSE maior do que 7, um foi aprovado, enquanto entre os candidatos com FSE menor do que 3, apenas um em cada cem foi bem sucedido. Já no curso de Enfermagem, esses dois grupos de estudantes têm chances de aprovação similares e a cada treze concorrentes um foi aprovado. (...) Ou seja, os jovens das classes menos favorecidas cada vez mais compreendem o grau de dificuldade que têm para lograr aprovação no curso de Medicina e dirigem sua demanda para outros cursos da área biológica, em especial Enfermagem e Ciências Biológicas, nos quais a sua chance de sucesso é bem maior (...) (BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001, p.141).

Examinando período mais recente Gazzola, Peixoto e Braga (2003) concluíram que no concurso vestibular da UFMG em 2003 “a maioria dos estudantes admitidos advém das

classes A ou B, cursou ensino médio privado e pelo menos um de seus pais concluiu o ensino superior”. Afinando a análise para aqueles cursos de maior prestígio, a situação se mantém, e até mesmo se aprofunda. Dessa forma, o estudo aponta a manutenção da influência de variáveis socioeconômicas sobre as oportunidades de acesso à universidade, assim como constatado para a década de 90.

3.1.1 O corpo discente atual da UFMG

No intuito de delinear o perfil dos discentes matriculados e dessa forma, coletar elementos para subsidiar suas políticas de melhoria do ensino e de democratização do ingresso, em 2003 a UFMG organizou um censo¹, que levantou junto aos ingressantes a partir daquele ano, informações que possibilitam compor um perfil geral do estudante da instituição nesse princípio de década, bem como representações mais específicas, tendo em vista as dimensões de curso e turno. Do censo constam dados extraídos dos questionários preenchidos pelos aprovados no vestibular, sendo analisadas neste trabalho as informações referentes aos que ingressaram no período entre 2003 e 2007. Os resultados indicam que a maior parte dos estudantes matriculados na UFMG pertence aos estratos médios da sociedade, apesar de serem encontrados estudantes oriundos de famílias situadas em todas as faixas salariais. A tabela 4 apresenta as faixas salariais das famílias dos estudantes da UFMG, de acordo com o que foi declarado por eles quando se inscreveram no vestibular.

Tabela 4
Renda familiar média dos ingressantes na UFMG, segundo o censo 2003 - 2007.

Renda familiar (em SM)*	Estudantes da UFMG (%)
Menos de 01	0,70
01 e 02	4,85
02 e 05	23,36
05 a 10	26,31
10 a 15	17,35
15 a 20	11,19
20 a 40	11,50
40 a 60	3,34
acima de 60	1,40

Fonte: Censo socioeconômico e étnico na UFMG 2003-2007.

Nota: Em salários mínimos*

¹ Essas informações estão organizadas em banco de dados no sítio da universidade na internet, cuja consulta é disponibilizada a todos os interessados, mediante cadastro, no endereço <http://www.ufmg.br/censo>

Em relação ao tipo de escola em que concluíram o ensino médio, 63,43% dos ingressantes entre os anos de 2003 e 2007 são egressos da rede privada, enquanto os oriundos da rede pública representam 36,57% do corpo discente. No que diz respeito à raça / cor, em números absolutos, os autodeclarados brancos constituem maioria (64,50%), seguidos pelos pardos (22,38%). Pretos, amarelos e indígenas são minoria entre os ingressantes nos anos citados, respectivamente 3,8%, 1,63% e 0,31% dos universitários. Não responderam à questão acerca da raça 7,37% dos entrevistados. No que diz respeito ao gênero, os homens constituem pouco mais da metade do corpo discente (53%). Considerados globalmente, ou seja, sem desagregar a análise por variáveis como curso, turno e FSE, 78% dos estudantes são capazes de ler pelo menos uma língua estrangeira, e o número de vestibulares prestados pelos ingressantes aponta um alto índice de aprovação na primeira tentativa: 43,84%. A complementação da formação obtida no ensino médio, por meio da frequência a cursos pré-vestibulares é bastante significativa (69,52%). O questionário contém também uma questão acerca da participação dos estudantes na “Mostra das profissões” da UFMG. O evento, realizado desde 2004, visa apresentar aos alunos do ensino médio os diferentes cursos ofertados pela universidade, estimulando assim a aproximação dos potenciais candidatos ao vestibular com o dia a dia da instituição, com o objetivo de auxiliar os jovens na escolha da carreira. Somente 35,01% dos estudantes participaram da mostra e 8,54% desconheciam-na, o que provavelmente se relaciona, entre outros fatores, ao fato de que o evento é realizado há pouco tempo e também ao fato de que nem todos os candidatos ao vestibular da UFMG são oriundos de Belo Horizonte, estudando em cidades distantes da capital. Finalmente, o principal motivo apresentado como justificativa para escolha do curso, é o interesse pela área (70,95%), seguido pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho (11,25%).

3.1.2 Escolaridade paterna e materna dos ingressantes na UFMG: capital cultural e classe social

A escolaridade materna e paterna, como demonstram os estudos sociológicos sobre o acesso a educação, é uma das variáveis relacionadas às probabilidades de ingresso no ensino superior, uma vez que quanto mais elevado o nível de instrução dos progenitores, maiores as possibilidades dos indivíduos prosseguirem os estudos. Os dados sobre a escolaridade dos pais e mães dos ingressantes na UFMG confirmam essa constatação, já que apontam que

metade dos ingressantes tem pais e/ou mães com elevado nível de instrução. Assim, 43,38% dos ingressantes têm pais com curso superior completo e 6,37% são filhos de pais com nível superior incompleto. No outro extremo, somente 1,14% têm pais com nenhuma instrução e apenas 9,71% são filhos de pais com ensino fundamental incompleto até a quarta série. O mesmo ocorre com a escolaridade materna: 43,14% das mães são graduadas e 7,01% possuem ensino superior incompleto. Apenas 0,88% não têm nenhuma instrução e 7,78% estudaram somente até a quarta série do ensino fundamental. A análise do FSE dos ingressantes, tendo em vista a escolaridade de seus pais e mães, demonstra a conexão entre altos níveis de instrução dos progenitores e o pertencimento às classes sociais privilegiadas. Enquanto nenhum dos ingressantes filhos de pais sem instrução ficou situado nos pontos mais elevados da escala FSE, essa situação se inverte entre os filhos de pais com nível superior completo, como se pode ver pelos dados da tabela 5.

Tabela 5
Posição na escala FSE dos ingressantes na UFMG, tendo em vista a escolaridade paterna, segundo o censo período 2003 - 2007

FSE	Escolaridade Paterna	
	Nenhuma instrução (%)	Nível superior (%)
01	0,51	–
02	15,74	–
03	19,80	0,22
04	20,81	1,27
05	16,75	3,40
06	9,64	8,25
07	10,66	14,41
08	6,09	24,54
09	–	27,61
10	–	20,29

Fonte: Censo socioeconômico e étnico na UFMG.

O exercício de atividade remunerada, por sua vez, não é freqüente entre os ingressantes, uma vez que 77,37% não trabalhavam quando se inscreveram no vestibular e entre os que exerciam algum tipo de atividade remunerada, apenas 14% atuavam em turno superior a 30

horas semanais. Mais da metade afirmou nunca ter trabalhado (65,17%) e a maioria declarou ser sustentado pela família ou terceiros (78,37%). Entre os que se mantêm por conta própria, 4,64% ainda contribuem para o sustento do grupo familiar e 2,35% são os principais responsáveis pela manutenção do grupo. Considerando o FSE dos estudantes, tendo em vista o fato de trabalharem ou não no momento do ingresso na UFMG, percebe-se que aqueles que não exercem atividade remunerada, apesar de encontrarem-se distribuídos entre todos os níveis da escala apresentam valores médios mais elevados de FSE, indicando que pertencem aos estratos privilegiados da hierarquia social. Diferentemente, entre os que trabalham e sustentam suas famílias, nenhum se localiza no ponto mais alto da escala socioeconômica e 77% deles se distribuem entre os menores valores de FSE.

3.1.3 Cursos e carreiras: os diferentes perfis dos alunos da UFMG

Não obstante a identificação de um perfil socioeconômico predominante, os dados do censo revelam expressivas diferenças entre os alunos das diversas áreas e carreiras ofertadas pela universidade. Considerados globalmente, mais de 90% dos ingressantes afirmaram saber utilizar o computador para redigir textos. Porém, quando a análise é deslocada para os cursos de forma individual, este percentual sofre alterações, sendo que no caso de agronomia, o índice de alunos que ingressaram na UFMG sem saber utilizar o computador é muito mais alto que o apresentado para a universidade de forma geral, atingindo 30% dos estudantes. Estão também acima da média, nesse quesito, Pedagogia Diurno (13,64%); História Noturno (12,33%); Música (11,69%), entre outros. A presença de outro indicador de capital cultural, o domínio de idiomas estrangeiros, varia bastante conforme o curso, sendo mais freqüente entre estudantes de carreiras de prestígio social, com corpo discente pertencente, em sua maioria, às classes médias e altas, tais como medicina (71,33%) e fisioterapia (60,35%) e menos comum nos casos de cursos de menor prestígio social como estatística (36,92%) e pedagogia diurno (22,65%).

No que diz respeito ao tipo de escola em que os ingressantes cursaram o ensino médio, enquanto em alguns cursos somente uma minoria cursou ensino médio público, em outras áreas essa proporção se inverte, sendo que estudantes oriundos do ensino médio privado são

maioria em cursos de mais elevado prestígio social, tais como arquitetura, ciências biológicas diurno, economia, engenharia elétrica e medicina, enquanto egressos da rede pública se concentram em cursos de menor *status*, tais como as licenciaturas. Apesar da presença maciça de egressos da rede privada em cursos de grande prestígio social, quando se analisa o perfil de estudantes de um mesmo curso, oferecido nos turnos diurno e noturno, percebe-se que, no turno noturno a porcentagem de estudantes oriundos do ensino público é bem mais elevada. A tabela 6 informa a proporção de estudantes matriculados em cursos ofertados pela UFMG, nos turnos diurno e noturno, nas modalidades bacharelado e/ou licenciaturas, em diversas áreas do conhecimento, incluindo tanto carreiras elitizadas, como áreas de menor prestígio social, tendo em vista o tipo de ensino médio (público ou particular):

Tabela 6
Cursos na UFMG, ofertados em mais de um turno e ensino médio dos ingressantes 2003-2007

Curso na UFMG	Ensino Médio Público (%)	Ensino Médio Particular (%)
Administração diurno	19,71	80,29
Administração noturno	45,19	54,81
Direito diurno	15,07	84,93
Direito noturno	36,14	63,86
Engenharia Mecânica diurno	26,12	73,88
Engenharia Mecânica noturno	66,82	33,18
Ciências Biológicas diurno	21,34	78,66
Ciências Biológicas noturno	57,64	42,36
Física diurno	39,29	60,71
Física noturno	71,93	28,07
História diurno	40,31	59,69
História noturno	68,0	32,0
Geografia diurno	47,32	52,68
Geografia noturno	76,23	23,77
Letras diurno	48,19	51,81
Letras noturno	68,52	31,48

Fonte: Censo Socioeconômico e Étnico na UFMG (2003-2007)

Conforme demonstram esses dados, o aumento da proporção de estudantes oriundos do ensino médio público pode ser verificado em todos os casos em que há oferta de um mesmo curso nos turnos diurno e noturno; o que sinaliza o potencial da oferta de vagas noturnas como forte mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior. Nos casos de carreiras altamente elitizadas, a oferta de vagas noturnas pode ser ainda mais importante para a diversificação do perfil do alunado.

No que se refere ao quesito raça / cor, existe uma grande variação entre os alunos dos diferentes cursos da UFMG. Dessa forma, entre os cursos que apresentam as porcentagens mais elevadas de autodeclarados brancos, figuram carreiras ligadas à área das ciências sociais aplicadas (arquitetura, comunicação social e ciências econômicas), cursos da área da saúde (odontologia e medicina), engenharias (de produção e mecânica diurno), assim como ciências biológicas diurno e medicina veterinária. Nestes cursos, a presença de brancos fica em torno de 70%. Com exceção de ciências biológicas, estas carreiras contemplam apenas a modalidade bacharelado e são frequentadas, em sua maioria, por estudantes que concluíram o ensino médio na rede privada. Quanto ao turno, são todos ofertados somente no período diurno e/ou integral, sendo que nos casos de ciências biológicas e engenharia mecânica, os únicos disponibilizados também no noturno, a presença de brancos é muito maior no diurno.

Entre as carreiras com os menores percentuais de pretos, estão ciências biológicas diurno (0,56%), geologia (0,61%), química diurno (1,16%) e medicina (1,33%). O percentual de pardos, mais significativo, é menor que o de brancos em todos os cursos, à exceção de zootecnia, em que brancos e pardos comparecem na mesma proporção. Por sua vez, os cursos com maior presença de alunos pretos pertencem a três campos do conhecimento (ciências sociais aplicadas, ciências humanas e ciências exatas). Nos cursos destas áreas (biblioteconomia noturno e diurno, pedagogia diurno e noturno, geografia noturno, matemática diurno e noturno, química noturno e história noturno) os pretos constituem entre 14,44% e 8% do alunado, percentual bem mais elevado do que o apresentado pelos demais. Estes cursos têm em comum, exceto no caso de biblioteconomia, que é oferecido somente como bacharelado, o fato de serem ofertados nas modalidades licenciatura e bacharelado. No que concerne ao turno, são todos disponibilizados nos períodos diurno e noturno, sendo que em todos eles, no turno da noite a presença de pretos é mais elevada do que no da manhã. Outra característica comum consiste no fato do corpo discente destas carreiras ser composto predominantemente por egressos do ensino médio público, evidenciando a associação entre raça/cor e condição socioeconômica do estudante.

3.1.4 A desigualdade social entre os estudantes da UFMG

O indicador de classe social utilizado no censo da UFMG, conforme anteriormente comentado, consiste em escala denominada Fator Socioeconômico (FSE), que varia entre zero e dez, sendo que valores mais baixos significam condição socioeconômica desfavorecida e vice-versa. O FSE médio dos alunos da UFMG, considerados globalmente, em todos os anos do censo, é de 6,42. O FSE médio dos alunos do turno diurno atinge 6,73 e no noturno é de 5,20. No que diz respeito aos valores de FSE apresentados por homens e mulheres, a variação não é relevante, já que estes apresentam valores muito próximos, respectivamente 6,39 e 6,37. No censo, o FSE foi calculado também tendo em vista as grandes áreas do conhecimento a que se vinculam os diferentes cursos ofertados pela UFMG. O maior FSE médio foi encontrado entre os estudantes da área das ciências biológicas (6,69), o que se deve mais à presença de medicina e odontologia neste grupo de cursos, por exemplo, e menos à enfermagem. A seguir, figura a área de exatas, com FSE médio de 6,39, depois as ciências humanas, apresentando um valor médio de 6,17 e, com o índice mais baixo, a área de artes (5,92). As tabelas 7 e 8 informam, respectivamente, os valores médios de FSE dos ingressantes tendo em vista as variáveis raça /cor e o tipo de escola em que cursaram o ensino médio (pública ou particular).

Tabela 7
FSE médio por declaração de raça / cor dos ingressantes na UFMG entre 2003 e 2007.

Raça / Cor	FSE médio
Branca	6,76
Preta	4,90
Parda	5,72
Amarela	5,80
Indígena	5,98
Não declarou	6,46

Fonte: Censo Socioeconômico e Étnico da UFMG.

Tabela 8
FSE médio e tipo de escola em que os ingressantes na UFMG cursaram o ensino médio entre 2003 e 2007.

Cursou o EM	FSE médio
Integralmente na rede pública	4,41
Integralmente na rede privada	7,65
Parte na rede pública parte na privada	5,65

Fonte: Censo Socioeconômico e Étnico da UFMG.

Como demonstram as tabelas 7 e 8, os brancos, de forma geral, apresentam valores médios de FSE mais altos do que pretos e pardos, confirmando assim, que estes últimos, em sua maioria,

são recrutados nos estratos inferiores da pirâmide social. Semelhantemente, a análise do FSE médio tendo em vista a dimensão tipo de escola no ensino médio, revela que os estudantes oriundos da rede privada possuem condição socioeconômica privilegiada, enquanto que os que vieram da rede pública, por sua vez, pertencem às classes populares. Em todos os anos do período analisado, o FSE médio dos que responderam sobre as tentativas que fizeram para ingressar na UFMG é muito maior entre os que obtiveram êxito na primeira tentativa (7,21) e declina um pouco entre os que tentavam há pelo menos um ano (6,51). O FSE é tanto menor quanto maior é o tempo de tentativa (dois anos: 5,78 e três anos ou mais: 5,18). Considerando apenas os ingressantes em 2007, tendo em vista o domínio da leitura de idiomas estrangeiros, o FSE médio dos que declararam não ler em outra língua além do português, foi menor em comparação com os que afirmaram ler em algum outro idioma, confirmando o fato de que o acesso a cursos de línguas se relaciona fortemente à origem social:

Tabela 9
FSE médio e domínio de idiomas entre os ingressantes na UFMG em 2007

Domínio de idiomas	FSE médio
Não lê nenhuma língua estrangeira	4,89
Lê apenas espanhol	5,37
Lê apenas francês	5,61
Lê apenas inglês	6,80
Lê em outro idioma não especificado	6,93
Lê duas ou mais línguas estrangeiras	7,30

Fonte: Censo Socioeconômico e Étnico da UFMG 2007

Tabela 10
FSE médio de ingressantes e exercício de atividade remunerada no período 2003 - 2007

Exerce atividade remunerada	FSE médio
Não	6,97
Sim, mas é trabalho eventual	5,27
Sim, até 20 horas semanais	5,30
Sim, entre 21 e 30 hrs semanais	4,52
Sim, de 31 a 40 horas semanais	4,11
Sim, mais de 40 horas por semana	3,79

Fonte: Censo Socioeconômico e Étnico da UFMG

Esse índice, porém, apresenta amplas variações, conforme o curso e o turno, sendo que em todos os cursos ofertados nos dois turnos, o FSE médio no noturno é menor do que no diurno, o que indica, que no primeiro caso, a presença de estudantes oriundos das classes populares é bem mais significativa. Esta constatação é válida tanto no caso de cursos de prestígio social, como direito, quanto em áreas menos procuradas pela elite, a exemplo de geografia.

No que diz respeito ao FSE médio considerando o curso, entre as carreiras que concentram os estudantes com os maiores valores médios de FSE figuram apenas cursos diurnos, freqüentados predominantemente por brancos e por egressos da rede privada de ensino médio. No que diz respeito à área do conhecimento, as ciências sociais aplicadas são maioria (administração, arquitetura, comunicação social), mas comparecem também representantes de outras áreas, tais como ciências biológicas, algumas engenharias, além de medicina e medicina veterinária, todos com FSE médio entre 8,11 e 7,19. Apenas três destes cursos são ofertados também no turno noturno (administração, ciências biológicas e engenharia mecânica), sendo que nestes casos o FSE médio dos alunos é menor do que no diurno. Quanto à modalidade, à exceção de ciências biológicas, as carreiras contemplam apenas a modalidade bacharelado.

Por sua vez, o grupo dos cursos com FSE médio entre 6 e 7, bastante diversificado quanto à área do conhecimento, é composto por carreiras da área da saúde, além de representantes das ciências exatas, ciências humanas, engenharias, ciências sociais aplicadas e belas artes, sendo todos diurnos, exceto administração noturno. Quanto ao prestígio social, este grupo abrange tanto carreiras de elevado prestígio social, como odontologia, psicologia e fisioterapia, quanto cursos de médio e baixo prestígio social, a exemplo de geografia, geologia, letras e história. Diferentemente do que ocorre entre os cursos com os valores mais elevados de FSE médio, este grupo de cursos agrega tanto licenciaturas quanto bacharelados, apesar da predominância desta última modalidade. No que concerne à raça / cor, em todas as carreiras os estudantes brancos são maioria.

As carreiras com valores médios de FSE entre 5,89 e 5,23 incluem cursos das áreas de exatas, saúde, agrárias, artes, além de filosofia, engenharia mecânica noturno, ciências biológicas noturno e ciências contábeis. Em sua maioria cursos de menor prestígio social, oferecidos nas modalidades bacharelado e licenciatura ou somente bacharelado. Quanto à raça / cor, os brancos comparecem em maior porcentagem, no entanto, a composição racial destes cursos é mais equilibrada, com percentuais mais elevados de pardos, como é o caso de agronomia. O curso de zootecnia, por sua vez, é o único a apresentar idêntica proporção de brancos e pardos em seu corpo discente, e a não ser na engenharia mecânica e nas ciências biológicas, as carreiras são todas diurnas. Por fim, os cursos com os menores valores médios de FSE (4,97 a

3,57) compreendem carreiras de baixo prestígio social, representantes das áreas de ciências exatas (matemática, química, física), humanas (pedagogia, letras e história) e sociais aplicadas (biblioteconomia e geografia), ofertadas nas modalidades licenciatura e bacharelado, no turno noturno (a exceção de biblioteconomia e pedagogia, que no turno diurno também apresentam baixo FSE médio). Em todos os casos, a presença de pretos e pardos é mais acentuada do que nos demais cursos da universidade, sendo que no caso de pedagogia e matemática, por exemplo, pretos e pardos somados comparecem na mesma proporção que os brancos, e no curso de biblioteconomia aqueles segmentos ultrapassam, em alguns pontos percentuais, a presença de brancos.

Os dados do Censo da UFMG demonstram que a presença nesta universidade, de estudantes oriundos das camadas populares é significativa, mas permanece ainda a elitização do corpo discente em determinadas carreiras em contraposição à concentração de estudantes de baixo poder aquisitivo em cursos de menor prestígio social. Esses dados são confirmados pelas pesquisas sobre o perfil de graduandos de outras universidades brasileiras, indicando que há ainda muito que fazer, caso se pretenda democratizar o acesso ao ensino superior em nosso país. Persiste uma barreira entre o estudante de origem popular e o acesso aos cursos de alto prestígio e que permitem maiores possibilidades de mobilidade social. Porém, não basta ingressar no ensino superior, pois para obter o diploma é preciso permanecer até a conclusão dos estudos. Neste sentido, estudantes pobres são também prejudicados, apresentando maiores riscos de evasão (Mello, 2007). Mesmo no caso daqueles matriculados em instituições públicas, é preciso arcar com uma série de gastos, indispensáveis à vida universitária.

De acordo com dados da UFMG², a taxa de diplomação na instituição, representada pela relação entre os alunos que ingressam e os que se formam em um período de quatro anos, foi de 99% em 2001, o maior percentual registrado entre as IFES brasileiras. Por sua vez, segundo informações veiculadas no Boletim Informativo da universidade³, todos os anos 4% do total de alunos da UFMG, ou 800 estudantes, abandonam os estudos. Não obstante a relação entre dificuldades econômicas e evasão, em muitos casos a desistência ou interrupção

² Disponíveis online em http://www.ufmg.br/proplan/relatorio_gestao_2001/tabela_evasao.htm

³“Evasão na UFMG é a menor do Brasil”, disponível online em <http://www.ufmg.br/boletim/bol1270/pag3.html>

relaciona-se a fatores de outra ordem, tais como a rejeição ao curso escolhido, por exemplo. Segundo Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), que examinaram a evasão no ciclo básico da UFMG, a interrupção dos estudos está relacionada tanto a fatores individuais, como o desapareço pelo curso, ou ainda, a uma soma de elementos, que incluem motivações pessoais, socioeconômicas e escolares. Não obstante, como mencionado anteriormente, a evasão na UFMG é relativamente menor do que a registrada em outras IFES, o que pode ser explicado, entre outros fatores, pela existência de um sólido programa de assistência estudantil nesta instituição, o que será examinado a seguir.

3.2 A assistência ao estudante na UFMG

A assistência ao estudante na UFMG, é certamente, uma ação pioneira na educação superior brasileira. Sua trajetória, iniciada na década de 1930, e as características de sua atuação no contexto atual são o objeto desta seção. As informações aqui apresentadas se baseiam tanto na consulta ao endereço da fundação na internet e nos estudos de Rezende (2005) e Peixoto (1998), quanto em material informativo veiculado pela própria entidade, assim como em dados obtidos neste trabalho, durante entrevista com um ex-presidente da FUMP, realizada em julho de 2007.

3.2.1 Da benemerência à institucionalização

A assistência socioeconômica aos estudantes de baixa renda na UFMG é centralizada na Fundação Universitária Mendes Pimentel, cujo nome é uma homenagem ao primeiro reitor da universidade, Francisco Mendes Pimentel. Segundo Rezende (2005), nas quatro faculdades que deram origem à universidade, especialmente na de medicina e na de direito, existiam iniciativas de auxílio estudantil, que colaboraram para que a assistência aos estudantes pobres tivesse papel de destaque na instituição logo após sua criação em 1927. Assim, em 1929 foi criada a Associação Universitária Mineira (AUM), órgão de representação dos estudantes, aberta à participação de professores e ex-alunos na então Universidade de Minas Gerais -

UMG⁴. Segundo Peixoto (1998), este momento demarca, de forma pioneira, o surgimento da assistência aos universitários em nosso país. A AUM tinha como finalidades o desenvolvimento de atividades científico-culturais, esportivas, assistência médica, odontológica, jurídica e de pensões. A seção de pensões consistia na concessão de matrículas gratuitas e empréstimos ou auxílio financeiro aos universitários assistidos, cuja identidade deveria ser mantida em segredo.

Em 1929, é aprovada uma “taxa de beneficência” que seria cobrada juntamente com a matrícula, destinada aos serviços assistenciais oferecidos pela AUM. Em junho de 1930 é criada uma nova entidade relacionada à assistência estudantil na UMG, a “Caixa do Estudante Pobre”, posteriormente denominada “Edelweiss Barcelos”, que promovia eventos sociais para angariar recursos para a assistência. Posteriormente, as matrículas gratuitas passam a ser reembolsáveis, sendo unificado o processo de concessão do benefício. Em seus anos iniciais, a associação enfrenta períodos de crise e sua institucionalização ganha impulso somente a partir de 1936, quando o projeto do Estatuto da Assistência aos Universitários Mendes Pimentel (AUMP), elaborado por Baeta Vianna é aprovado pelo Conselho Universitário. Escolhido diretor da AUMP, Vianna conduz a instituição entre 1936 e 1955. Inicialmente:

Em termos estatutários, a AUMP é constituída de forma ambígua, sendo simultaneamente indicada como órgão da universidade e como personalidade jurídica própria. Na prática, funciona mais como um órgão da universidade do que como uma entidade funcional. A questão da fundação demarca, no entanto, a necessidade da constituição de um patrimônio próprio para a Assistência, independentemente da Universidade e de suas Unidades Acadêmicas (REZENDE, 2005, p.32).

Entre suas atribuições, a associação distribui como empréstimo reembolsável os recursos para a quitação da matrícula de estudantes carentes, assim como providencia assistência médica, odontológica, jurídica e trabalhista. Essa última, consistia no apoio aos universitários na procura por empregos que não prejudicassem suas vidas acadêmicas. Devido a dificuldades financeiras, agravadas pela federalização das universidades ocorrida em 1949, e posteriormente com a aprovação da gratuidade do ensino na UMG a partir de 1952, a AUMP

⁴ A federalização da UMG ocorre em 1949 e a instituição passa a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais somente em 1965.

vivencia novamente uma crise, que afeta profundamente a assistência na universidade entre os anos de 1953 e 1955, não chegando a ocorrer, porém, a suspensão total das atividades.

3.2.2 A “fragmentação e refundação” da assistência na UMG – 1955-1966

Ao nomear o período situado entre 1955 e 1966 como de fragmentação e refundação da assistência na UMG, Rezende salienta que no Estatuto da Universidade, aprovado em 1956, a AUMP permaneceu como órgão da universidade, sendo consagrados nove artigos para a questão da assistência. Além de doações e subvenções governamentais, os recursos financeiros para essa finalidade deveriam advir, segundo o documento, de bens patrimoniais e também da cobrança de uma taxa de matrícula. Entre 1961 e 1962, o Diretório Central dos Estudantes assume a coordenação dos serviços assistenciais na universidade e até 1964 a AUMP permanece sem *status* definido. Em 1965 é instaurada comissão com a finalidade de reorganizar a associação e posteriormente, são aprovados novos estatutos e iniciada a recuperação de débitos antigos. Neste mesmo ano, as refeições servidas nos restaurantes universitários passam a ser subsidiadas por meio da utilização de recursos oriundos da taxa do fundo de bolsas, implementada em 1965. A AUMP diversifica suas atividades, passando a oferecer, entre outros, benefícios tais como bolsa alimentação, empréstimos para pagamento de tratamentos médicos e isenção do pagamento do fundo de bolsas, motivo de controvérsia desde sua criação. O movimento estudantil se opunha à cobrança, por considerar que a taxa poderia vincular-se a uma possível privatização do ensino superior público brasileiro, temor que se originava, na época, nos acordos entre o MEC e o governo norte americano, que sugeria ao Brasil a cobrança pelo ensino superior.

Mesmo com os questionamentos à contribuição, a associação prossegue com suas atividades e, em 1972, o Conselho Universitário altera os estatutos da AUMP, que passa a ser uma fundação com personalidade jurídica de direito privado, nomeada Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP). O presidente da entidade, até então escolhido por meio de indicação do Conselho Universitário, passa a ser nomeado por indicação do reitor. No ano de 1971, a FUMP é reconhecida em leis estaduais e municipais e mais tarde também pela União (1982). A partir desse reconhecimento, obtém isenções diversas, tais como de imposto de

renda, obrigações patronais com o INSS, ICMS, ISS e de IPTU. Durante parte da década de 80, a entidade vivencia novamente períodos de crise financeira e em virtude do déficit orçamentário, é aventada a hipótese de sua extinção. Para sanar a crise, o Conselho Universitário instaura uma comissão, que decide pela implementação de medidas como a incorporação dos empregados da fundação ao quadro de servidores da universidade. Dessa forma: “(...) Segundo relatório da gestão Alfredo Melo (1987-1990), após quatro meses de trabalho, com a participação dos funcionários e das lideranças estudantis, foi aprovada uma estrutura experimental para a FUMP, enfatizando os serviços de apoio aos estudantes e retomando os seus objetivos originais cultivados pelos seus pioneiros e fundadores” (PEIXOTO, 1998, p. 15).

Essas alterações solucionaram os problemas financeiros da FUMP, que desde então tem exibido superávits, além de ter ampliado significativamente os programas e benefícios oferecidos aos estudantes (REZENDE,2005). Não obstante, na década de 90, a fundação se viu ainda às voltas com questões ligadas à administração dos restaurantes universitários e as crescentes demandas e manifestações estudantis pela implementação de um programa de moradia na UFMG. Em 1997, os restaurantes da universidade passaram a subsidiar apenas as refeições fornecidas para estudantes carentes e em 2000 foi fixado valor a ser repassado anualmente pela universidade para a FUMP, com o objetivo de subsidiar a alimentação destes estudantes. A questão da moradia, por sua vez, começou a ser solucionada em 1997, quando foi instituído Programa Permanente de Moradia Universitária. Atualmente a fundação administra duas unidades da moradia em Belo Horizonte e uma em Montes Claros, cidade onde a UFMG possui um *campus*.

3.2.3 A contribuição ao fundo de bolsas

Dessa forma, nos últimos anos a Fundação mantém-se atuante, proporcionando apoio socioeconômico aos alunos da UFMG. Porém, o número exato de estudantes atendidos desde o início da atuação da entidade não é conhecido. A contribuição ao fundo de bolsas é fonte de recursos essencial para a fundação, sem a qual, seria inviável a continuidade dos serviços ofertados pela entidade. Objeto de controvérsia, a constitucionalidade da taxa vem sendo

atualmente contestada judicialmente por um segmento de alunos da universidade que se recusam a quitá-la por entendê-la como uma cobrança de matrícula, o que, em uma universidade pública, fere o princípio da gratuidade do ensino. Nos recursos que a UFMG faz a essas contestações os juízes têm demonstrado compreender a importância social da taxa e decidido a favor da continuidade da cobrança, entendendo que a taxa não é educacional, ou seja, não é destinada a universidade, sendo repassada diretamente à FUMP e fiscalizada pelo Ministério Público. Essa condição foi reforçada em entrevista de um ex-presidente, ao afirmar que:

(...) a taxa não é uma taxa educacional, ela não vai para a universidade. A universidade não vê um centavo desse dinheiro, ela é repassada diretamente à fundação e a fundação é fiscalizada inclusive pelo ministério público, então por isso que eu estou dizendo que a aplicação do dinheiro é só para estudantes, como nós somos... a fundação é fiscalizada pela lei orgânica de assistência social, que é do Ministério de Assistência Social que recebe a prestação de contas etc, esse dinheiro se ele não for aplicado devidamente, nós somos punidos, multados e etc (...) por outro lado, a fundação precisa de dinheiro pra manter a sua estrutura a sua infraestrutura e a condição de ajuda lá dentro (Ex-presidente da FUMP, em entrevista concedida em julho de 2007).

Além dos recursos da Contribuição ao Fundo de Bolsas, atualmente paga pelos alunos da UFMG no momento da matrícula semestral, a fundação conta também com dotações anualmente previstas no orçamento da universidade, bem como subvenções concedidas pelo poder público, doações de pessoas físicas ou jurídicas, recursos advindos da prestação de serviços, reembolso de bolsas restituíveis e de financiamentos, aplicações financeiras assim como o saldo do concurso vestibular, que, segundo informações da própria entidade, é integralmente destinado ao Programa de Moradia Universitária. Anualmente a UFMG repassa à FUMP R\$600.000,00, com a finalidade exclusiva de subsidiar a alimentação dos estudantes de baixa renda. Esse montante é complementado pela fundação, que enfatiza, em seu endereço na internet⁵, que todos os seus recursos financeiros são utilizados exclusivamente para promover assistência estudantil aos alunos pobres da UFMG. A fundação presta contas, uma vez ao ano, ao Conselho Universitário, ao Ministério da Justiça e ao Instituto Nacional de Seguridade Social, sendo também submetida a auditoria externa, conforme regulamentação própria.

⁵ Ver <http://www.fump.ufmg> na seção Histórico.

Em seu endereço eletrônico na internet, a FUMP se apresenta como instituição que tem como missão desenvolver programas de assistência estudantil exclusivos para os discentes da UFMG, “com prioridade para aqueles classificados pela fundação como de baixa condição socioeconômica”⁶. A fundação atende tanto o estudante carente do ponto de vista socioeconômico, quanto aqueles que são denominados “carentes de meios”. A distinção reside no fato de que os carentes socioeconômicos são alunos pertencentes a famílias de baixa renda, que através de avaliação efetuada pela FUMP têm acesso a programas diversos, enquanto o carente de meios é o universitário em geral, que a despeito de não receber nenhum tipo de benefício direto da FUMP, pode usufruir de alguns de seus programas, que mesmo voltados para os estudantes das classes populares, atendem também aqueles oriundos de quaisquer estratos sociais, tais como a moradia e os restaurantes universitários. Devido ao fato de ser regulada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)⁷, e também por gozar de isenções significativas, concedidas tendo em vista sua finalidade de assistir os universitários de baixa renda, as atividades da FUMP precisam estar sempre de acordo com este objetivo. Para continuar isenta, a FUMP é fiscalizada pelo Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, pelo Ministério de Assistência Social e pelo Ministério da Previdência. A fundação tem um papel relevante na administração de alguns dos programas da UFMG, a exemplo das bolsas de estágios oferecidas pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Neste caso, a Pró-Reitoria repassa os recursos para o pagamento dos estudantes bolsistas e a fundação implementa o programa, além de arcar com os gastos decorrentes de sua execução.

Para ter acesso aos benefícios, os interessados acessam o sítio da fundação na internet, preenchem questionário eletrônico informando, entre outros, dados relativos à sua trajetória na educação básica e situação socioeconômica familiar e/ou pessoal. Nesse endereço são disponibilizados diferentes questionários, tendo em vista se o estudante é aluno de pós-graduação, graduação, de curso técnico, especialização ou extensão. Os dados são avaliados pela equipe de assistentes sociais e o resultado dessa análise é informado ao candidato, assim

⁶ Ver seção “Programas” em <http://www.fump.ufmg.br/site/modules/pages/index.php?pagenum=2>
Acesso em julho 2007.

⁷ Lei 8.742 de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. De acordo com o Art. 1º: “A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”. Por sua vez, o Art. 3º afirma que : “Consideram-se entidades e organizações de assistência social aquelas que prestam, sem fins lucrativos, atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de seus direitos.” Disponível online em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8742.htm>

como a lista de comprovantes que deve anexar para demonstrar a veracidade das informações. A próxima etapa do processo consiste no exame dos documentos fornecidos pelos estudantes, juntamente com os dados de sua ficha cadastral, tendo em vista a apreciação de indicadores socioeconômicos, como estado civil, condição de moradia, tipo de escola em que cursou o ensino médio (pública ou particular), situação de trabalho do estudante, escolaridade e situação de trabalho paterna e materna, posse ou não de automóveis e imóveis além da moradia, renda per capita dos membros de seu núcleo familiar, entre outros itens definidos pela Associação Brasileira de Instituto de Pesquisa de Mercado (ABIPEME). Essa análise determina a classificação do estudante em uma escala baseada em sua situação socioeconômica, visando a estabelecer seu nível de carência e os benefícios aos quais terá acesso.

Os discentes classificados pela FUMP em escala socioeconômica, que vai do nível I (mais carente) até o III (menos carente), acessam os serviços de acordo com critérios pré-determinados. O nível I é composto por estudantes pertencentes a famílias de baixa renda, “cuja condição socioeconômica desfavorecida lhes restringe drasticamente as oportunidades de capacitação e inclusão. Apresentam grande dificuldade em satisfazer suas necessidades básicas como alimentação, transporte, material escolar e moradia. Apresentam indício de vulnerabilidade social caso não recebam apoio para suprir suas necessidades básicas, e correm risco de evasão logo no início de sua trajetória acadêmica.”⁸ Por sua vez, os classificados como Nível II são aqueles que embora também pertençam a famílias de baixa renda e por isso tenham dificuldades para permanecer na universidade até a conclusão dos estudos, apresentam grau de dificuldade intermediário no atendimento a necessidades básicas, uma vez que possuem suporte familiar “um pouco mais consistente”⁹, necessitando, no entanto, de auxílio socioeconômico para concluir os estudos. Já os que se enquadram no nível III, a despeito de sua melhor condição socioeconômica, precisam, no entendimento da fundação, de algum auxílio para superar impedimentos que porventura prejudiquem seu bom desempenho acadêmico. Como estes estudantes não enfrentam dificuldades para garantir sua sobrevivência, o apoio a eles visa “amenizar algumas despesas”.

⁸ Conforme informações disponíveis em <http://www.fump.ufmg.br/site/modules/zoop/index.php?pagenum=3>

⁹ IDEM

Por fim, os candidatos que não se enquadram na classificação instituída, por pertencerem a famílias que não apresentam nenhuma dificuldade para satisfazer suas necessidades sociais básicas, são considerados como “sem nível”. Como anteriormente mencionado, esses alunos podem ter acesso a alguns programas, em condições especiais, tais como moradia, subsídio alimentar, descontos em convênios de saúde e possibilidade de concorrer a vagas de bolsas de estágio. Ciente de sua classificação, cabe ao interessado comparecer à fundação para ter informações sobre como funcionam os programas, bem como quais regras deve observar para que tenha acesso a eles. Após a classificação e acesso dos estudantes aos benefícios, a “equipe de assistentes sociais passa a monitorar a trajetória escolar do aluno e o impacto que os eventuais benefícios por ele acessados produzem sobre sua vida acadêmica”¹⁰. Periodicamente, o bolsista deve renovar seu estudo socioeconômico, apresentando novamente os documentos solicitados, sob pena de perder os benefícios. Atualmente a fundação atende 4.501¹¹ estudantes, sendo 1.704 classificados no nível I, 1.275 no nível II e 1.522 no nível III. Os assistidos, em especial os classificados nos níveis I e II:

(...) de acordo com a equipe de assistentes sociais da Fundação, (...) apresentam uma angústia diferenciada das preocupações dos universitários de maior poder aquisitivo. Enquanto os assistidos pela Fump precisam pensar nas necessidades básicas como alimentação, transporte, moradia e aquisição de material didático, aqueles sem dificuldades financeiras se concentram na expectativa com o mercado de trabalho.¹²

3.2.4 Os benefícios e programas atualmente mantidos pela FUMP

Os benefícios e programas mantidos atualmente são agrupados em diferentes “Cestas de Benefícios”, acessadas de acordo com o nível de classificação na escala socioeconômica e modalidade de ensino a que o estudante está vinculado (graduação, pós-graduação, ensino médio). Cada programa possui critérios específicos, sendo que para ter acesso a alguns deles, é necessária autorização prévia e acompanhamento dos profissionais da fundação. Como anteriormente mencionado, ao estudante nível I são facultados mais benefícios do que aos demais e ao II mais do que ao de nível III. Os programas oferecidos estão divididos em quatro

¹⁰ IDEM.

¹¹ Conforme informações disponibilizadas no endereço eletrônico da FUMP, na seção de notícias, com o título “Necessidades e assistência se interligam na Fump”, em 27-Ago-2007 . Acesso em agosto de 2007.

¹² IDEM.

subáreas: alimentação, assistência à saúde, moradia, serviço social e socioeducacional. A alimentação é oferecida nos restaurantes universitários administrados pela FUMP, abertos a toda comunidade acadêmica e a preços subsidiados para estudantes carentes. A assistência gratuita à saúde compreende atenção básica, por meio de atendimento médico, odontológico e psicológico no ambulatório da fundação e também através de convênios. Os estudantes classificados, dentro de limites pré-determinados, têm acesso a consultas, medicamentos (gratuitos ou financiados), exames auxiliares de diagnóstico e psicoterapia breve, realizada na sede da fundação. Contam também com assistência psicológica na rede conveniada, mediante pagamento direto tabelado pela FUMP. Os dependentes diretos dos bolsistas podem marcar consultas na rede conveniada de saúde, mediante pagamento de acordo com a tabela da entidade. Por sua vez, os interessados em residir em uma das unidades da moradia universitária administradas pela fundação devem passar por processo seletivo, sendo que os selecionados pagam taxas condominiais, cujos valores são estipulados tendo em vista sua classificação socioeconômica.

A área de serviço social engloba as bolsas creche (não-reembolsável), manutenção (reembolsável após prazo de carência), isenção da contribuição ao fundo de bolsas, o programa de amparo financeiro e a concessão de ajuda de custo (em número limitado) para participação no Festival de Inverno da UFMG. O amparo financeiro consiste na concessão de empréstimo, com o valor máximo de R\$ 300,00, a estudantes classificados nos níveis I e II em situações de crise como morte de um parente e/ou desemprego. O benefício deve ser pago em 45 dias com possibilidade de parcelamento em até seis vezes. Para receber o empréstimo, o estudante deve ser avaliado pela fundação. O setor socioeducacional gerencia programas de concessão de bolsas, de apoio e financiamento. As bolsas dividem-se em socioeducacional, formação profissional complementar e complementação educacional. Enquanto as duas primeiras consistem na prestação de 20 horas de serviços remunerados em unidades da UFMG ou na própria fundação, o programa de complementação educacional, por sua vez, é desenvolvido com recursos concedidos por diversas instituições públicas e privadas que possuem convênio com a FUMP. Os programas de apoio dividem-se em ajuda de custo a estudantes aprovados no processo seletivo do “Programa de Intercâmbio Internacional de Graduação” da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, acesso à informação digital (cursos básicos de informática, prioritariamente para calouros classificados pela fundação), financiamento e desconto para aquisição de livros da grade curricular e didáticos

complementares, financiamento e desconto para compra de material odontológico básico (para estudantes de odontologia) e o de inserção social (destinado a alunos de baixa renda da escola de ensino fundamental da UFMG, através do fornecimento de bolsa não reembolsável). Em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, a FUMP participa também do Programa de Apoio ao Pronoturno, em que são disponibilizadas bolsas acadêmicas para alunos deste turno, selecionados pela universidade e classificados pela fundação. De modo semelhante ao que acontece em outros projetos, os estudantes não podem acumular bolsa paga com recursos da Mendes Pimentel, mas, de modo diverso do que ocorre com a bolsa manutenção, mediante o cumprimento das exigências do programa, não é exigido o reembolso do benefício. Os programas de financiamento, por sua vez, permitem aos estudantes financiar cursos de línguas estrangeiras, material escolar (para estudantes dos cursos da área de biomédicas) e computadores¹³. Por fim, o “Projeto de Apoio Psicoprofissional para Graduandos”, visa auxiliar os estudantes em sua preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Desde abril de 2007, os universitários classificados pela fundação podem participar de atividades coordenadas por profissionais da área de psicologia, como palestras sobre as exigências do mercado de trabalho e oficinas onde recebem orientações sobre processos seletivos e elaboração de currículo. A participação nas atividades é pré-requisito para o recebimento de bolsas de complementação educacional ofertadas pela FUMP.

Estudo¹⁴ realizado pela entidade concluiu que os assistidos em sua maioria, pertencem às classes C e D, em especial à esta última. Quanto ao turno o percentual de beneficiados é provavelmente maior no turno noturno do que no diurno, devido ao fato de que nestes cursos é mais elevado o percentual de estudantes de baixa renda, como apontam os dados do Censo Socioeconômico e Étnico na UFMG. Quanto aos cursos, a área de ciências humanas, principalmente as licenciaturas, concentram o maior número de alunos atendidos pela FUMP, enquanto carreiras de grande prestígio social, a exemplo de arquitetura, direito e medicina, teriam poucos alunos bolsistas, sendo que medicina apresentaria um percentual maior de assistidos do que o curso de direito.

¹³ O programa “Meu Primeiro Computador” funcionou de forma experimental em 2007 e atendeu somente estudantes classificados pela fundação residentes na unidade Ouro Preto II, da Moradia Universitária

¹⁴ Informação obtida em entrevista com ex-presidente da FUMP, mas sem acesso ao estudo referido.

3.3 Algumas percepções sobre a assistência estudantil

Essencial para a democratização das possibilidades de ingresso e permanência no ensino superior, a assistência estudantil não apenas beneficia os indivíduos diretamente alcançados, possibilitando a eles o acesso a uma formação de qualidade, como também contribui para tornar a sociedade menos desigual, uma vez que ao propiciar aos universitários oriundos de meios populares as condições para o bom andamento dos estudos e a conclusão da graduação, a universidade está também cumprindo sua missão de socializar o saber e diminuir as desigualdades sociais. Como mencionado anteriormente, 1.858.615 estudantes concluíram o ensino médio no Brasil de acordo com o Censo Escolar 2006. Deste total, 1.556.545 estudaram na rede pública e apenas 302.070 na rede privada. Dessa forma, a recente elevação do contingente de egressos da educação básica, composto em grande parte por alunos de escolas públicas, potencialmente habilitados a pleitear vagas no ensino superior, torna mais atual e premente a questão da assistência estudantil, uma vez que são esses estudantes que formam, em grande parte, o público alvo desses programas.

Como demonstram os dados sobre a assistência estudantil nas IFES brasileiras apresentados no presente trabalho, no entanto, há ainda muito que avançar, até que todos os universitários das classes populares matriculados nas instituições públicas desse nível de ensino em nosso país, possam concluir seus estudos em condições adequadas de acesso e permanência. Até o presente momento, o MEC ainda não lançou seu plano de assistência estudantil, restando a expectativa de que isso venha a ocorrer ainda em 2008, solucionando assim as lacunas decorrentes da ausência de uma política pública neste setor. O lugar de pouco destaque ocupado pelo apoio socioeconômico aos estudantes pobres dentro das prioridades das IFES de modo geral, é reflexo da inexistência de políticas públicas e da escassez de recursos, mas se relaciona também ao fato de que essas instituições, como afirma Peixoto (1998), trazem em si ainda hoje, as marcas dos objetivos com os quais foram inicialmente criadas: preparar a elite intelectual brasileira. É inegável que quando a posse de diploma de ensino superior era privilégio de poucos indivíduos, a elite intelectual e a elite econômica eram praticamente sinônimos. Nas últimas décadas, a ampliação do acesso a esse nível de ensino (ainda tímida e não equivalente em todos os cursos e carreiras), tem pelo menos tornado mais socialmente heterogêneo e diversificado o contingente de estudantes e egressos.

No caso da FUMP a assistência estudantil baseia-se na solidariedade, princípio motor da prestação de serviços e benefícios aos estudantes, que, sem este apoio, provavelmente enfrentariam sérias dificuldades para concluir um curso superior:

Então, com essa arrecadação, com esse princípio o que se procura fazer é que o estudante dentro da universidade tenha a mesma dignidade de quem pode pagar ou não. É uma conjuntura de estudantes mais afortunados e menos afortunados. (...) A Fundação Mendes Pimentel é única no Brasil, não existe nenhuma parecida mesmo, tem um restaurante em algumas universidades, tem moradias ... Mas com a estrutura da Fundação Mendes Pimentel é só a UFMG que tem (Ex-presidente da FUMP, em entrevista concedida em julho de 2007).

Esse entrevistado salienta que a fundação se baseia no princípio de solidariedade entre os estudantes, mencionando ainda a abertura do restaurante universitário aos finais de semana, para atender estudantes que de outro modo, não teriam como se alimentar nesses dias. O mérito da assistência, em especial deste tipo de programa que atende universitários de todas as classes sociais, consiste na possibilidade de equalizar condições:

Então você vê, este estudante freqüente e come a mesma comida que um estudante que vai lá de carro pra comer, só que o outro paga 2,50. Mas ele pode pagar, isso pra ele não é... Mas a grande coisa é que os dois tão na mesma condição, dentro da sala de aula os dois tão na mesma condição, e mais, isso é feito por eles, então o sentido é muito maior com o fundo de contribuição de bolsas, né? É muito maior, porque você faz solidariedade e aí vai fazer o profissional amanhã ou depois, o colaborador amanhã ou depois, a consciência social, de integração da sociedade, do profissional liberal e não o competidor porque pagou (Ex-presidente da FUMP, em entrevista concedida em julho de 2007).

Não obstante a relevância da atuação da fundação na amenização de dificuldades de cunho econômico vivenciadas por uma parcela considerável do corpo discente da UFMG, pode-se considerar que a equalização de condições para a permanência no ensino superior, tendo em vista a profunda desigualdade social brasileira e as conseqüências tangíveis dessa disparidade no tocante às oportunidades de acesso à educação, saúde, lazer e cultura, por exemplo, constitui-se em objetivo um tanto quanto difícil de ser plenamente atingido, sendo mais factível a minimização de parte dos efeitos dessas disparidades. O que, por sua vez, não significa demérito ou, em outras palavras, não empana a importância da existência de uma entidade como a FUMP, mas, evidencia que a assistência, tal como concebida atualmente, consiste em

uma tentativa de gerenciar os efeitos da desigualdade social, e, neste sentido, concretiza-se dentro de certos limites, alguns dos quais, estão fora de seu espectro de ação (GAULEJAC, 2006). A FUMP e outras instâncias envolvidas na assistência estudantil no Brasil, enfrentam restrições tais como o poder público ainda não disponibilizar recursos para este fim. Da mesma forma, entidades assistenciais como a Mendes Pimentel não têm e nem podem ter por objetivo suprir todas as necessidades dos assistidos, nem possuem todos os meios para fazê-lo. No Brasil, cabe ao Sistema Único de Saúde (SUS) garantir acesso irrestrito à prevenção de doenças bem como ao seu tratamento. No entanto, se esse sistema foi concebido como um dos mais modernos e abrangentes do mundo, na prática o acesso à saúde pública de qualidade é muito mais a exceção do que a regra. Ainda assim, o SUS é, ao menos em tese, acessível a todos os cidadãos e dessa forma, não cabe a FUMP cumprir, nesse campo, um papel que não é de sua alçada. Portanto, mesmo restrita, a atuação da fundação no que concerne aos cuidados básicos com a saúde, permanece fiel aos seus objetivos assistenciais e é uma alternativa para aqueles universitários que não dispõem de recursos para contratar um plano privado de saúde.

Não obstante, a mera existência de programas de assistência estudantil não significa que os mecanismos para acesso aos serviços oferecidos e o alcance dos programas disponíveis possam ser isentos de críticas. Um dado a considerar é o constrangimento econômico que caracteriza a passagem dos estudantes de baixa renda pela universidade, mesmo no caso da UFMG que, por meio da FUMP, é referência nacional em matéria de assistência estudantil (PORTES, 2001). Apesar da importância do programa, que cumpre, sem dúvida, seu objetivo de proporcionar acesso a cuidados básicos, alguns mecanismos e procedimentos para acesso aos benefícios poderiam ser aprimorados. O bolsista precisa se submeter a uma rígida e nem sempre eficiente burocracia¹⁵ a fim de conseguir atendimento médico-odontológico gratuito na rede conveniada. À exceção das áreas de ginecologia e oftalmologia, a indicação dos clínicos gerais da FUMP é pré-requisito para marcação de consultas com especialistas conveniados. Além disso, os bolsistas têm direito a um número pré-determinado de consultas com especialistas a cada ano. Excedido este número, é preciso justificar a necessidade de atendimento. Os medicamentos fornecidos, por sua vez, são apenas aqueles constantes de lista padrão pré-estabelecida pela FUMP. O atendimento odontológico, que também prioriza a

¹⁵ Essas afirmações baseiam-se tanto em minha experiência pessoal como ex-bolsista da FUMP, durante a graduação, bem como na descrição de procedimentos para acesso aos programas de saúde da entidade, disponíveis em seu endereço eletrônico na internet.

prevenção, se restringe a intervenções simples, sendo que casos considerados mais complexos precisam de perícia e autorização prévia. Ainda que, como anteriormente mencionado, não caiba à FUMP nem à UFMG, cumprir um papel que pertence a outros órgãos e esferas do poder público, o acesso ao atendimento médico e odontológico disponibilizado pela fundação, poderia ser racionalizado, e mesmo, humanizado, de forma a evitar que o estudante enfrente uma rotina desgastante, cujos efeitos podem vir a ser a transformação do exercício do direito à assistência em uma espécie de concessão, em um ato de caridade do qual ele precisa se mostrar frequentemente merecedor. Como demonstra Gaulejac (2006), ao apresentar o relato de um jovem francês em busca de assistência médica gratuita em uma entidade assistencial, estas dimensões da assistência social não podem ser desconsideradas. Guardadas as devidas proporções, o autor condensa bem os efeitos da burocracia para acesso aos benefícios sobre os assistidos:

No que diz respeito aos procedimentos, André descreveu assim o seu périplo. Teve de ir ao órgão de assistência social, depois ao médico, depois conversar com uma assistente social, depois ao hospital, depois voltar ao médico, depois mais uma vez ao órgão de assistência social, depois à farmácia, depois ao médico, depois ao órgão de assistência social, depois à farmácia, para obter uma consulta médica e os remédios. Para o tratamento, teve ainda de realizar mais de uma dúzia de procedimentos, o que exigiria de sua parte que estivesse particularmente bem de saúde para poder se tratar! E também significou que suspeitaram permanentemente de sua boa-fé e que ele teve de se justificar o tempo todo (GAULEJAC, 2006, p.92).

Apesar das idas e vindas que retardaram o tratamento pleiteado pelo jovem francês, a situação descrita é, ainda assim, bem menos desconfortável do que a realidade vivenciada pelos brasileiros que dependem do SUS e, que, salvo exceções, esperam meses por uma consulta, isto quando são atendidos. Por sua vez, como anteriormente mencionado, os serviços na área da saúde, oferecidos pela FUMP, apesar dos limites e restrições, são uma opção às filas do SUS. Da mesma forma, é preciso considerar também que a rigidez para autorização de procedimentos tem como objetivo a lisura do processo e a correta aplicação dos recursos recebidos pela entidade. Com o intuito de evitar fraudes, as instituições tomam as exceções como regras e submetem, indiscriminadamente, os candidatos à assistência a uma eterna vigilância, em que é preciso a todo momento comprovar a necessidade, reafirmar a pobreza. O assistido se vê então diante de uma situação em que:

(...) Além da recepção, a violência da assistência insere-se sobretudo no sistema de relações paradoxais que provoca e na atitude profunda que exige dos usuários. “Não basta ser reconhecido como pobre merecedor de ser ajudado e aceitar o controle de sua vida privada por um ou vários especialistas... É preciso que o usuário dos serviços de ação social realize também o aprendizado dos papéis dele esperados, principalmente que se comporte como um pobre sincero, capaz de dar provas de sua vontade de ter autonomia. Em outros termos, é preciso que reconheça sua inferioridade e sua dependência” (S.PAUGAM, 1991, p.25 *apud* GAULEJAC, 2006, p.93).

O que não impede, contudo, a constatação de que a distância entre o assistido e a assistência poderia ser encurtada, de forma a tornar-se menos tortuosa, uma vez que ao passar pela classificação socioeconômica efetuada pela FUMP, o estudante já comprovou, inclusive por meio de documentos, que se enquadra nos critérios estabelecidos, sendo merecedor dos programas disponíveis. Logo, não faz sentido condicionar o acesso a alguns benefícios, tais como certos procedimentos na área da saúde, por exemplo, a freqüentes perícias e autorizações, que colocam o universitário pobre sob vigilância e desconfiança perenes. Da mesma forma, a indicação, por parte dos profissionais conveniados e ou/contratados pela entidade, da necessidade do bolsista submeter-se a determinados tratamentos médico e ou odontológicos, seria, por si só, suficiente para atestar a validade da realização destes procedimentos. Tornar menos burocrático o acesso à saúde, poderia até mesmo contribuir para racionalizar custos, uma vez que seria evitado o dispêndio desnecessário de tempo e recursos gastos no processo de análise de pedidos de atendimento e realização de perícias.

No que tange à concessão de bolsas, como anteriormente mencionado, a FUMP exerce um papel relevante, ao disponibilizar programas que permitem ao universitário pobre o acesso a alguma forma de renda, tais como a bolsa manutenção, benefício que deve ser reembolsado pelo estudante ao término da graduação. Apesar das condições facilitadas para o pagamento da dívida, como o prazo de carência de dois anos, a possibilidade de negociação do valor das parcelas¹⁶ e a não cobrança de juros, a fundação parece desconhecer o fato de que nem sempre os egressos conseguem, assim que se formam, encontrar uma ocupação no mercado de trabalho, e nestes casos, a obrigatoriedade do reembolso transforma-se em uma preocupação a mais no conturbado período de inserção profissional. Por essas razões, o fato de uma entidade vinculada a uma universidade pública exigir o pagamento de bolsas concedidas a estudantes de baixa renda, selecionados a partir de critérios socioeconômicos, aponta para uma profunda

¹⁶ O valor mínimo das parcelas estipulado pela FUMP é atualmente de R\$ 100,00 mensais.

contradição, porquanto denuncia uma concepção questionável de assistência, segundo a qual o assistido, para fazer jus ao empréstimo, precisa concordar em assinar um contrato, comprometendo-se sob pena de ser judicialmente acionado, a devolver os recursos recebidos. Desta forma, a bolsa manutenção poderia ter uma denominação mais adequada à sua natureza, como por exemplo “empréstimo sem juros”. No entanto, a exigência do reembolso pode ser compreendida também a partir de outra ótica, sendo considerada uma forma de permitir que o ex-bolsista possa contribuir para a continuidade do programa que o auxiliou. É preciso também considerar que muitos beneficiários podem avaliar a exigência do reembolso de forma positiva, como um mecanismo que permite a eles o desenvolvimento de uma certa autonomia em relação a entidade, uma vez que ao devolver os recursos recebidos, estes bolsistas demonstram, em tese, ter alcançado uma situação socioeconômica mais favorável do que quando estavam na universidade.

Segundo Portes (2001), a estrutura criada na UFMG para assistir estudantes de baixa renda precisa ser “recriada”, de forma a atender efetivamente às necessidades e anseios desses universitários. Uma forma de avançar seria tentar conhecer, de fato, o que pensam os assistidos sobre a assistência que lhes é oferecida, o que significa mais do que manter uma caixa de sugestões ou um setor de ouvidoria, tal como faz a fundação, mas sim disponibilizar um canal eficiente de relacionamento entre o assistido e a assistência, o que deveria incluir não apenas o acesso a alguns setores predeterminados, mas sim a todas as instâncias administrativas que compõem a estrutura organizacional da entidade. O que não significa obviamente que a FUMP deva acatar todas as sugestões, críticas e demandas, mas estar aberta a recebê-las, priorizando a qualidade da relação, como afirma Gaulejac, frente à rigidez dos padrões e procedimentos. Neste sentido, as normas, regras e instâncias que separam o estudante dos benefícios e programas que pleiteia, poderiam adaptar-se ao assistido ao invés deste ter de se adaptar constantemente a elas, o que não quer dizer abdicar de princípios fundamentais como a análise socioeconômica rigorosa para acesso aos benefícios e a correta aplicação dos recursos advindos da contribuição ao fundo de bolsas. Como enfatiza o ex-presidente da fundação, entrevistado neste trabalho, a seriedade na análise das informações fornecidas pelos candidatos aos programas, bem como a escala através da qual os estudantes têm seu nível socioeconômico definido pela entidade não são arbitrárias, pelo contrário, visam a evitar que os recursos destinados à assistência sejam indevidamente utilizados, beneficiando quem não necessita de apoio e assim, prejudicando quem de fato precisa de algum tipo de

suporte. Por sua vez, como mencionado anteriormente, ainda que os montantes advindos do fundo de bolsas e das demais fontes a que a FUMP tem acesso sejam atualmente suficientes para a manutenção das atividades da entidade, o orçamento é limitado e precisa ser eficientemente administrado.

No que diz respeito à centralidade da solidariedade como base da assistência estudantil na UFMG, desde suas origens até à atualidade, é preciso considerar, porém, que o fundo de bolsas consiste em “contribuição” compulsória, portanto não facultativa. Sendo assim, mesmo que uma parte dos estudantes considere a taxa uma forma legítima de colaborar para a permanência de seus colegas de baixa renda na instituição, outra parcela quita o fundo de bolsas apenas porque ele se constitui em pré-requisito obrigatório para a efetivação da matrícula no semestre letivo. Aqueles que discordam radicalmente de sua cobrança, recorrem à justiça para contestar sua legitimidade. Dessa maneira, não existe consenso em torno da existência da contribuição na comunidade acadêmica da UFMG, ocorrendo protestos de estudantes que se sentem lesados e que percorrem as classes das unidades da universidade, apresentando seus argumentos aos demais alunos, na tentativa de cooptar aliados na luta contra a taxa. Se parte destes protestos e ações judiciais têm como fundo motivações de cunho político e ideológico, não se pode simplesmente ignorar sua existência, assim como os reflexos que estes fenômenos podem ter entre os alunos bolsistas da FUMP, que podem sentir-se em uma situação incômoda, uma vez que precisam conviver, de um lado, com a indignação daqueles que direta ou indiretamente os culpam pela cobrança de uma taxa que julgam inconstitucional, e de outro, com o olhar “condescendente” daqueles que concordam em pagar a contribuição como um ato de caridade semestral... Dessa maneira, paradoxalmente, o acesso à assistência, institucionalizada ou não, pode ter como um de seus efeitos, a violência simbólica e a humilhação do “assistido”:

(...) a humilhação e a vergonha ficam gravadas por muito tempo no psiquismo. Estas feridas estão prontas para se reavivar (revelar-se) a qualquer momento. Ficam inscritas na pessoa, pois são sofrimentos experimentados em situações de opressão das quais, no momento, não era possível se livrar. A pobreza, como dissemos, não é humilhante em si mesma. Mas força o indivíduo a aceitar, para sobreviver, múltiplas situações humilhantes. Obriga a suportar trabalhos cansativos e pouco qualificantes, condena a pedir ajuda, induz uma relação de dependência perante as instituições... tantas situações propícias à estigmatização, à anulação e à humilhação (GAULEJAC, 2006, p.89).

Se, nas origens da UFMG, a solidariedade de alguns estudantes possibilitou a criação de uma das maiores, senão a maior estrutura assistencial voltada para o apoio a estudantes de baixa renda no Brasil, por sua vez, o quadro atual é bem mais complexo, uma vez que, na ausência de uma política pública de assistência estudantil, o destino acadêmico de milhares de universitários não pode continuar atrelado quase que exclusivamente aos recursos advindos de uma contribuição dependente da boa vontade alheia. Da origem da fundação, marcada pela caridade dos jovens e das senhoras da sociedade que organizavam chás para arrecadar recursos para os estudantes pobres, aos dias de hoje, em que o ex-presidente da FUMP comparou o funcionamento da instituição ao da Sociedade de São Vicente de Paulo¹⁷, a marginalização dos universitários de origem popular não cessou:

Quer dizer, então nós estamos oferecendo aí a condição de meios, meios de tratamento, meios para o estudante e tudo isso acaba saindo deles mesmos. O estudante que não tem recursos a fundação paga o fundo de bolsas pra ele, como já mencionei, tá bom? Não é verdade? Então, quer dizer, se você colocar nesses termos não é taxa de matrícula, não é taxa de educação, não é ..a universidade não tá cobrando pra aula de ninguém, não tem nada a ver... é um , é como se fosse uma associação de solidariedade, é como se fosse uma São Vicente de Paulo, em que você dá ajuda pro outro e não tem problema nenhum. A única diferença é que ela é estruturada e muito fiscalizada. Muito fiscalizada!!! O que é bom (Ex-presidente da FUMP, em entrevista concedida em julho de 2007).

Segundo Gaulejac, a violência da assistência reside no fato de que o beneficiário deve se resignar frente às exigências institucionais, assumindo sua dependência, mas ao mesmo tempo mostrando-se desejoso de ser autônomo: “Tem de provar seu desvalimento e suas carências para que possa ser ajudado. Tem de provar seu desvalimento e mostrar sua vulnerabilidade para obter ajuda e proteção. Deste modo, fragiliza-se o assistido, sob o pretexto de ajudá-lo a ficar mais forte” (GAULEJAC, 2006, p.93). No entanto, não se pode negar a necessidade da utilização de mecanismos para a identificação e classificação dos beneficiários, de forma tanto a evitar o desvio dos recursos e também para definir o público alvo dos programas. Contudo, para os assistidos, este processo pode (ou não) ter efeitos relevantes, que vão além do acesso

¹⁷ “A Sociedade de São Vicente de Paulo, conhecida pelas iniciais SSVP, no Brasil, é uma organização e um movimento católico internacional de leigos, fundada em Paris, França, no ano de 1833, por Antônio Frederico Ozanam (...) e alguns companheiros. Colocada sob o patrocínio de São Vicente de Paulo, inspira-se no pensamento e na obra deste Santo, esforçando-se, sob o influxo da justiça e da caridade, para aliviar os sofrimentos do próximo, mediante o trabalho coordenado de seus membros. Fiel a seus fundadores, tem a preocupação de renovar-se constantemente e adaptar-se às condições mutáveis do mundo. De caráter católico, está aberta a quantos desejam viver sua fé no amor e no serviço a seus irmãos”. De acordo com informações disponíveis online em: <http://www.ssvponline.org/ssvp.asp>. Acesso em agosto 2007.

aos benefícios, mas que incidem também sobre sua subjetividade. Dessa forma, os bolsistas da FUMP, especificamente, submetidos a uma classificação social, como anteriormente mencionado, vêm-se rotulados de acordo com seu grau de pobreza, nomeados a partir da “falta”, agora é a “carência” que define sua condição e quanto mais baixa a sua posição na escala utilizada pela entidade, tanto maior sua pobreza, tanto maior sua dependência e “gratidão”. O assistido transforma-se em um número, mais um em um procedimento padrão. Finda a etapa da burocracia, o estudante tem sua identidade modificada na relação com a instituição, ele é agora nível I, nível II, nível III... Por sua vez, isso não significa que os bolsistas não encontrem formas de lidar com a engrenagem institucional, desenvolvendo mecanismos próprios que possibilitem a diminuição dos desgastes emocionais e facilitando o acesso aos serviços desejados, construindo suas “estratégias de resistência ou desvio”. Porém, é preciso considerar que são possíveis diferentes percepções e análises da forma como os indivíduos vivenciam a experiência da assistência e que, dessa forma, muitos assistidos podem não ver nenhuma violência na assistência, sentindo-se apenas gratos pelo apoio recebido. A percepção acerca dos procedimentos para acesso aos benefícios assistenciais irá relacionar-se também com aspectos subjetivos, relativos à trajetória e valores de cada assistido, bem como esse exame irá variar conforme o referencial de análise adotado.

Assim como não existe o estudante universitário em geral, mas sim estudantes de ambos os gêneros, com diferentes etnias, trajetórias escolares e acadêmicas e origens sociais diversificadas (ZAGO, 2006), não é possível também generalizar a multiplicidade de experiências com a assistência estudantil sob uma única categoria do sujeito assistido. Em um país onde o acesso ao ensino superior é um feito considerável para a maior parte da população, os indivíduos que alcançam este patamar do sistema de ensino possuem *status* privilegiado, ainda que, como mencionado, este prestígio varie caso se trate de um estudante de medicina ou de um aluno do curso de letras, por exemplo. Assim, apesar das adversidades econômicas, a situação do bolsista da FUMP é menos desconfortável do que a de um indivíduo de baixa escolaridade e sem quaisquer perspectivas de mobilidade social, uma vez que o bolsista é apoiado tendo em vista a obtenção de um diploma da UFMG, credencial valorizada e amplamente disputada todos os anos por milhares de candidatos que se inscrevem no vestibular da instituição. Portanto, diferentemente de um indivíduo atendido por uma entidade assistencial como a SSVP, por exemplo, o bolsista da FUMP vivencia uma

situação em que a recorrência à assistência é transitória, persistindo apenas durante o período de sua passagem pela universidade e tendo a finalidade de auxiliar na obtenção de um diploma que pode prover não apenas mobilidade educacional, mas também social. Para os ex-bolsistas, portar um certificado de nível superior pode possibilitar ascender socialmente, uma vez que os rendimentos pagos aos trabalhadores estão relacionados, entre outros fatores, aos seus níveis de escolaridade, isto é, eles são, em média, mais elevados quanto maior o nível de instrução (NÉRI, 2005). No próximo capítulo serão analisados estudos sobre o perfil de egressos do ensino superior, considerando fatores relacionados à sua inserção no mercado de trabalho, tais como renda, ocupação entre outros.

CAPÍTULO QUATRO: ESTUDOS SOBRE PERFIL SOCIOECONÔMICO DE EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR: DIPLOMA, RENDA, (DES) EMPREGO

A compreensão da conexão entre a escolaridade e o acesso ao mercado de trabalho tem motivado desde longa data a realização de estudos, com enfoques, metodologias e abrangências diversas, que têm buscado compreender os elementos envolvidos nessa relação. Para a maior parte dos estudiosos, ela não se dá de forma direta, mas é influenciada por fatores estruturais. As contribuições de Bourdieu nesse aspecto são relevantes, considerando suas reflexões sobre a ligação entre “o diploma e o cargo” e sobre a forma como a hierarquia entre ramos e instituições de ensino superior se reflete na remuneração e prestígio desiguais das respectivas profissões no mercado de trabalho. No Brasil, destacam-se os estudos realizados por pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas do Ensino Superior (NUPES), da Universidade de São Paulo (USP), que voltaram suas lentes para a análise das trajetórias profissionais de egressos, oriundos de instituições como a própria USP e de outras universidades. Deve ser destacado também o trabalho de Gouveia, que estudou, nas décadas de 60 e 70, a conexão entre a democratização do acesso à educação formal e as oportunidades de emprego no Brasil, examinando especialmente a situação do egresso do ensino superior. Esses enfoques sobre a inserção profissional do egresso da graduação, e outros, sobre a constituição da população economicamente ativa do Brasil em determinado momento são o tema deste capítulo. São também apresentadas algumas das conclusões de estudo coordenado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2005, que teve como objetivo determinar os retornos do investimento em educação no Brasil, através da associação entre os salários recebidos pelos trabalhadores e seu nível de instrução.

4.1 Diploma, mercado de trabalho e estratégias de classificação social: a contribuição de Bourdieu

Bourdieu (2003b) analisou as relações entre o sistema escolar, o mercado de trabalho e as estratégias familiares de reprodução social. Examinando a utilização do diploma como mecanismo de “classificação, desclassificação e reclassificação” na estratificação social, o autor destacou que as classes e frações de classe utilizam estratégias diversas para garantir sua

reprodução. Isto se dá por meio da reconversão de capitais (econômico, cultural, social) em outros mais rentáveis ou legítimos, tendo em vista um mercado específico, expediente a que as classes sociais recorrem tanto para manter sua posição na escala social quanto para nela ascenderem. Exemplo disso é a intensificação da utilização da escola como instrumento para legitimar a posição das classes médias e altas, de um lado, e de outro, como mecanismo em prol da mobilidade social dos indivíduos oriundos das classes populares. Como resultado desse movimento, as classes ricas em capital econômico mas com pouco capital escolar tenderiam a diminuir, enquanto, em contrapartida, aquelas frações de classe com menor quantidade de capital econômico e mais ricas em capital escolar aumentariam cada vez mais, já que: “As estratégias às quais os indivíduos e as famílias têm recorrido para salvaguardar ou melhorar sua posição no espaço social se retraduzem em transformações que afetam inseparavelmente o volume das diferentes frações de classe e sua estrutura patrimonial” (BOURDIEU, 2003b, p. 152). Em outro ponto da análise o autor afirma que:

As transformações recentes das relações entre as diferentes classes sociais e os sistemas de ensino, com a conseqüente explosão escolar e todas as modificações correlativas do próprio sistema de ensino e também todas as transformações da estrutura social que resultam (pelo menos em parte) da transformação de relações estabelecidas entre os diplomas e os cargos, são o resultado de uma intensificação da concorrência pelos títulos escolares, para a qual, sem dúvida, tem contribuído muito o fato de que, para assegurar sua reprodução, as frações da classe dominante (...) e das classes médias (...), as mais ricas em capital econômico, tiveram que intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino (BOURDIEU, 2003b, p.147).

Neste contexto, o diploma bem como o próprio acesso ao sistema de ensino são “(...) objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares” (BOURDIEU, 2003b, p.148). Assim, a lógica de mercado, segundo a qual a oferta acima da procura acarreta a queda dos preços pagos pelas mercadorias, se aplica, segundo Bourdieu, também à remuneração ou valorização dos títulos escolares no mercado de trabalho. Quanto maior o número de portadores de diplomas, maior a desvalorização destas credenciais e assim, menores os salários médios oferecidos aos seus detentores. Para chegar a esta conclusão, o autor analisou dados estatísticos, referentes aos anos de 1962 e 1968, que diziam respeito aos cargos ocupados por portadores de um mesmo tipo de diploma de curso superior na França, bem como os valores dos certificados no mercado de trabalho. Como resultado desta análise,

destaca-se a constatação de que os títulos se desvalorizam sempre que a quantidade de seus portadores cresce mais rápido do que o total de vagas correspondentes. Como exemplo de diploma com valor em declínio, o autor cita os que habilitam para o exercício da docência, em todos os níveis. Segundo ele, a aceleração da escolarização das mulheres também teria concorrido para a depreciação dos títulos escolares. Tendo isto em vista, Bourdieu conclui que toda segregação, ou seja, a manutenção de alguns segmentos da sociedade de fora da escola, ou, em alguns casos, a restrição do seu acesso aos níveis mais elementares do sistema de ensino e, para os que atingem as modalidades mais elevadas desse sistema, sua segregação aos cursos e carreiras de baixo prestígio social, atuam no sentido de contribuir para frear a desvalorização dos diplomas.

Os que mais sofrem com este processo são justamente aqueles que entram no mercado de trabalho desprovidos de credenciais escolares. Isto se deve ao fato de que posições antes abertas a não diplomados passam agora a ser monopólio dos detentores de títulos. Dessa forma, a escola cada vez mais predetermina as oportunidades disponíveis aos indivíduos durante suas trajetórias profissionais. Como consequência, segundo Bourdieu, a conexão entre o diploma e o cargo ocupado torna-se cada vez mais forte, apesar de o título por si só, não assegurar o acesso, no mercado de trabalho, a uma vaga condizente com a formação recebida, já que “Fora do mercado propriamente escolar, o diploma vale o que, do ponto de vista econômico e social, vale o seu detentor, sendo que o rendimento do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser consagrado à sua valorização” (BOURDIEU, 2003b, p. 152). Isto explicaria desigualdades de oportunidades de ascensão profissional e de salários pagos a profissionais com a mesma formação, mas oriundos de classes sociais distintas. No caso de algumas profissões liberais, por exemplo, além do diploma, é preciso ter acesso a círculos sociais específicos, a fim de travar conhecimento com potenciais clientes. Para algumas posições no mercado de trabalho, o que importa de fato não é a competência técnica, mas a proximidade com a cultura da elite, bem como a identificação e a familiaridade com os símbolos que distinguem o indivíduo como membro de um estrato social superior, identificado com as insígnias do “bom gosto”. Sem partilhar destas práticas, distante do *savoir-faire* das classes ricas, “(...) os portadores de diplomas desvalorizados acionam um conjunto de estratégias para manter sua posição herdada ou obter de seus diplomas o equivalente real ao que estes garantiriam num estado anterior da relação entre os diplomas e os cargos” (BOURDIEU, 2003b, p. 159).

A depreciação dos diplomas não teria como único efeito a queda dos rendimentos pagos aos egressos, e afetaria também, a auto-estima dos profissionais, uma vez que, segundo Bourdieu, o título escolar, além de garantir o direito de ocupar uma vaga de trabalho e a capacidade para desempenhá-la, constituiria parte da identidade social dos indivíduos. Dessa forma, os portadores de diplomas desvalorizados estariam pouco propícios a perceber e reconhecer a depreciação de seus títulos, tendo em vista que reconhecer sua falta de valor seria admitir o mesmo de si. Porém, outros fatores explicariam essa condição, entre eles “(...) a histerese dos *habitus* que leva a aplicar, ao novo estado do mercado de diplomas, determinadas categorias de percepção e de apreciação que correspondem a um estado anterior de oportunidades objetivas de avaliação e, por outro, a existência de mercados relativamente autônomos nos quais o enfraquecimento do valor dos títulos escolares opera-se a um ritmo menos rápido” (BOURDIEU, 2003b, p.160).

Neste contexto em que os diplomas não asseguram mais as mesmas possibilidades que ofereciam antes, reconhecer as carreiras mais rentáveis seria um importante diferencial para os estudantes e suas famílias. Mais uma vez, as classes populares se encontram em desvantagem, por não possuírem familiaridade com o sistema de ensino e assim não reconhecerem os melhores e os piores investimentos em termos de retorno financeiro. Este tipo de saber, de acordo com Bourdieu, seria uma das facetas que compõem o capital cultural, ou seja, o conhecimento das “flutuações” do mercado de títulos escolares, o “sentido do investimento” que direciona o indivíduo para a opção mais rentável, permitindo a ele obter: “(...) o melhor rendimento do capital cultural herdado sobre o mercado escolar ou do capital escolar sobre o mercado de trabalho.” Assim “(...) convém saber abandonar a tempo os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizadas para se orientar em direção de ramos de ensino ou carreiras de futuro” (BOURDIEU, 2003b, p.160). Não obstante, embora Bourdieu analise primordialmente aspectos relacionados ao prestígio social e ao retorno financeiro proporcionado pelas diferentes profissões de nível superior, fatores muito importantes na opção por determinada carreira, não se pode desconsiderar que outros elementos orientam esta decisão. Dessa forma, para alguns indivíduos, por exemplo, a satisfação pessoal no desempenho de suas ocupações pode ser mais relevante que a remuneração, o que por sua vez, não invalida o fato de que conhecer as possibilidades de remuneração associadas a cada carreira constitui-se em importante modalidade de capital cultural.

Bourdieu identificou também outra estratégia importante, motivada pela defasagem entre as ambições dos diplomados e os empregos disponíveis. Trata-se da greve individual, que consiste na recusa, por parte de portadores de credenciais desvalorizadas “na hierarquia de diplomas”, em vender sua força de trabalho pelos valores oferecidos. Diante dos baixos salários, dos subempregos e da dificuldade de encontrar uma ocupação, egressos que possuem uma reserva financeira, preferem não trabalhar, recusando-se a serem explorados. Porém, nem sempre as condições objetivas permitem que isto ocorra, uma vez que a busca pela sobrevivência pode não deixar espaço para o cruzar dos braços até o surgimento de uma ocupação que se encaixe no perfil do desejo e da qualificação do profissional. Por sua vez, quando se dispõe do que Paul e Freire (1997) denominaram de salário de reserva, ou seja, o apoio financeiro de familiares, por exemplo, o protesto individual pode ser um caminho possível. Sua eficácia, no entanto, é limitada, tendo em vista o extenso contingente de reserva de mão de obra disponível. Assim, no caso brasileiro, mesmo que falte mão de obra qualificada em alguns setores, especialmente naqueles ligados à tecnologia de ponta, em outros, há mais profissionais do que empregos, ocasionando um intenso descompasso entre as aspirações dos portadores de diplomas e a “qualidade” das ocupações oferecidas. Dessa forma, a greve individual no caso brasileiro é pouco factível.

Como exemplo de vítimas da inflação de diplomas, ocasionada pela ampliação do acesso à escola, Bourdieu cita a situação dos concluintes do ensino secundário francês, que haviam ingressado no sistema de ensino dentro do movimento de democratização ocorrido em meados dos anos 50/60 e que tiveram suas expectativas frustradas. O que se explica pelo fato de que a “(...) defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece é, numa fase de inflação de diplomas, um fato estrutural que afeta, em diferentes graus segundo a raridade dos respectivos diplomas e segundo sua origem social, o conjunto dos membros de uma geração escolar” (BOURDIEU, 2003b, p.162). Para os indivíduos das classes populares, ingressar no ensino secundário francês, espaço ao qual anteriormente não tinham acesso como classe social, constituía-se em uma conquista, que, por si só, motivava esperanças de obtenção de melhores empregos. No entanto, essas expectativas revelaram-se vãs e ultrapassadas. Em outro contexto, para outro público, estas aspirações eram realistas porque correspondiam a oportunidades objetivas, mas agora eram desmentidas pelos veredictos do mercado de trabalho e/ou escolar. Resulta então, daí, uma desilusão coletiva, toda “uma geração enganada” (BOURDIEU, 2003b, p.161). Estes

jovens, assim como os egressos dos sistemas de ensino em geral, vivenciam o que o autor denominou de choque entre a identidade social oferecida pela escola, definida pela condição de estudante, e a identidade social que o mercado de trabalho realmente oferece para quem sai da escola. Em outras palavras, enquanto ainda está na escola, o indivíduo se encontra relativamente protegido, sob a identidade de estudante. Mas quando seu ciclo de estudos se encerra e o ingresso no mercado de trabalho não se dá de forma tranqüila ou como planejado, o indivíduo não é mais um estudante, mas desempregado ou subempregado. A discrepância entre as oportunidades objetivamente oferecidas e as aspirações, produtos de outros tempos, “(...) é mais frequentemente, o efeito de um declínio com relação à trajetória individual ou coletiva que se achava inscrita na posição anterior e na trajetória que conduziu a essa posição”. Assim, termos como “trajetórias interrompidas” e “esperanças traídas” descrevem, segundo Bourdieu, “(...) os filhos das classes médias e populares que, por falta de capital cultural e social, não obtiveram de seus títulos escolares o que estes asseguravam num outro estado do mercado” (BOURDIEU, 2003b, p.165). A massificação do ingresso no sistema de ensino francês possibilitou a difusão de expectativas, entre as classes populares, antes restritas às elites. Esta situação fez com que questões sociais fossem transferidas para a esfera individual, e a crise mais ampla transformada em uma crise pessoal. Quando o diploma não garante o acesso à ocupação ambicionada, seu portador pode desenvolver estratégias para se adaptar à realidade das ocupações disponíveis no mercado de trabalho e assim, a continuidade dos estudos e o prolongamento da permanência no sistema de ensino podem significar, além da busca por títulos e a elevação da qualificação, tentativas de adiar, segundo Bourdieu, a reconversão da vocação de filósofo em professor de filosofia, por exemplo.

As estratégias dos agentes (individuais ou coletivas), de acordo com Bourdieu, devem ser entendidas em relação ao campo de lutas mais amplo. Assim, para se livrar da desvalorização dos diplomas, os ameaçados de desclassificação podem também acionar um outro mecanismo de defesa, ou seja, a “produção” de novas profissões ou a reordenação das profissões existentes, processo que o autor denominou “Transformação morfológica das categorias sócioprofissionais”. Nessa condição de inflação de títulos, os indivíduos oriundos da burguesia, detentores de capital social, dirigem-se para profissões de definição mais “elástica” ou mais recentes, “onde o recrutamento ainda se faz mais frequentemente por cooptação, isto é, na base das “relações” e das afinidades de *habitus*, e não em nome dos títulos escolares (...)” (BOURDIEU, 2003b, p.166). Essas profissões assegurariam o rendimento máximo do

capital cultural familiar e, por sua vez, não dependeriam do aprendizado escolar, tais como atividades ligadas à arte e/ou artesanato, ocupações intelectuais ou semi-intelectuais, entre outras. Este fenômeno explicaria o surgimento de profissões ancoradas nas necessidades do homem e da mulher modernos e que legitimariam tais ocupações. Tais estratégias compensatórias constituiriam um dos fatores mais importantes da transformação das estruturas sociais, e sua análise mostra:

(...) o quanto seria ingênuo tentar reduzir a um processo mecânico de inflação e de desvalorização o conjunto das transformações que, no sistema escolar e fora dele, têm sido determinadas pelo crescimento maciço da população escolarizada; e, em particular, todas as mudanças que, através das transformações morfológicas sobrevividas nos vários níveis do sistema escolar, assim como através das reações de defesa dos usuários tradicionais do sistema, têm afetado a organização e o funcionamento do sistema – por exemplo, a multiplicação dos ramos de ensino sutilmente hierarquizados e das vias sem saída sabidamente dissimuladas que contribuem para perturbar a percepção das hierarquias (BOURDIEU, 2003b, p.171).

Outras estratégias para escapar da desclassificação seriam a ajuda financeira da família, a opção por um casamento “rico” e a entrada em mercados onde a concorrência é menos tensa e onde os capitais (social, econômico, cultural) rendem mais, como, por exemplo, a vida eclesiástica e as forças armadas. Por fim, o autor chama a atenção para o fenômeno da “Translação Global da Estrutura”. As lutas de concorrência entre as classes e frações de classe consistiriam na movimentação destas em busca de vantagens. Como as ações teriam o mesmo objetivo, acabariam por se anular, e assim, a classe inicialmente melhor posicionada na estrutura social continuaria em vantagem sobre a outra, mesmo que esta última conseguisse alcançar seus desígnios iniciais, e dessa forma, a distância entre elas não se alteraria. Segundo Bourdieu, para conservar suas vantagens, os grupos sociais, ao longo do tempo, precisam sempre reconverter seus capitais sociais, econômicos e culturais, de maneira a assegurar seu valor. A translação da estrutura explicaria a manutenção das desigualdades no sistema de ensino francês, mesmo após a ampliação do ingresso, que, como afirma o autor, deve ser considerada não apenas segundo a totalidade de ingressantes em determinado nível de ensino, mas principalmente tendo em vista as dimensões curso e turno, uma vez que o acesso de estudantes das classes populares e médias se deu, na França, principalmente nas faculdades de menor prestígio social, localizadas:

(...) no ponto mais baixo de um campo evidentemente dominado pelas grandes *écoles* – mais baixo mesmo nos dias de hoje, se forem julgadas pelo rendimento econômico e social dos diplomas que concedem (...) têm todas as propriedades dos lugares de rejeição, a começar pelas taxas de “democratização” (e de feminização) particularmente elevadas para falar de universidade “dominada pelas classes médias” (BOURDIEU, 2003b, p.176-177).

Por sua vez, seria preciso diferenciar entre o percentual de ingressantes pertencentes às classes médias nas instituições de ensino superior e as probabilidades de acesso à esse nível de ensino efetivamente disponíveis para esses estratos sociais. Uma vez que a composição social das universidades, por si só, não permite concluir quanto à democratização do ingresso, tendo em vista que é por meio da análise da relação entre os indivíduos “(...) sobreviventes escolares de cada classe (por determinado nível do *cursus*) ao conjunto de sua classe de origem (e não ao conjunto de seus discípulos); ora, como se viu, tal estrutura sofreu uma simples translação para o alto e não uma verdadeira deformação” (BOURDIEU, 2003b, p. 176-177). Desta forma, Bourdieu, ao avaliar a relação entre a democratização do acesso à educação e o mercado de trabalho, constata que a disputa pelos diplomas mais valorizados se assemelha a uma corrida, onde alguns competidores sempre estarão melhor posicionados do que outros. Tal como ocorre em um *grid*, em que os grupos envolvidos na disputa, não importa a fila em que estejam alocados, precisam correr para manter sua colocação, as frações de classe tentam sempre preservar a distância que as separam de seus adversários imediatos. Por isso, sempre que se dá a ampliação das oportunidades de acesso a algo ou alguma coisa antes restritos a uns poucos privilegiados, “(...) As propriedades que os grupos em desvantagem perseguem (...) não serão mais o que são, desde que, multiplicadas e divulgadas, vierem a se tornar acessíveis a grupos de condição inferior” (BOURDIEU, 2003b, p. 178). Assim, a luta da concorrência eterniza a diferença das condições, a permanência pode ser assegurada pela mudança e a estrutura pelo movimento.

A análise de Bourdieu, apesar de referente à sociedade francesa, oferece elementos que auxiliam a refletir sobre a situação brasileira, guardadas as devidas dimensões. Isto porque em nosso país, a ampliação do ingresso no sistema educacional está ainda longe da massificação, e mesmo no caso do ensino fundamental, há ainda questões não solucionadas, tais como os elevados índices de retenção e os problemas no processo de ensino e aprendizagem. No ensino superior, por sua vez, a taxa de escolarização líquida é a mais baixa do continente.

Além disso, em algumas áreas, o déficit de mão de obra qualificada é considerável, e assim, é preciso cautela ao se falar de inflação de diplomas no Brasil. No entanto, com a institucionalização da pós-graduação, o diploma de graduação sofreu uma certa desvalorização. Por sua vez, nas últimas décadas, o *boom* das instituições privadas de ensino superior fez com que aumentasse bastante o número de profissionais diplomados despejados a cada ano no mercado de trabalho, acirrando, conseqüentemente, a luta pelas melhores vagas. Estudos brasileiros sobre a relação entre escolaridade e trabalho, bem como sobre o perfil de egressos do ensino superior, apresentados a seguir, podem ajudar a esclarecer melhor a questão.

4.2 Estudos sobre a relação entre a escolaridade e o mercado de trabalho

Gouveia (1981) em estudos realizados nas décadas de 1960 e 1970 examinou a conexão entre a democratização do ensino e as oportunidades de emprego no Brasil. De acordo com a autora, já naquele período esse tema era relevante não somente por ser objeto constante de estudos e debates no meio acadêmico, mas também e principalmente por se constituir em questão crucial na trajetória dos indivíduos e de suas famílias. A escolha da profissão, as possibilidades de encontrar uma ocupação e os diferentes rendimentos associados às diversas carreiras disponíveis, são, na maior parte das vezes “(...) fonte de dúvidas e ansiedades no plano das decisões pessoais (ou familiares)” (Gouveia, 1981, p.5). A hipótese que orientou a análise foi a de que a escolaridade relaciona-se com a origem familiar do indivíduo e que esta por sua vez, e até mesmo independentemente daquela, pode facilitar o acesso a boas colocações no mercado de trabalho. Não obstante, a autora enfatiza que, de modo diverso das pesquisas que analisam essa relação apenas pelo ângulo dos efeitos da obtenção da escolaridade sobre o emprego, é imprescindível considerar, dentro dos limites permitidos pelo alcance dos dados disponíveis, a influência dos fatores estruturais relacionados à conjuntura econômica, por exemplo. Tais fatores podem ampliar ou restringir as possibilidades e os projetos profissionais dos indivíduos, já que em um cenário de pouco crescimento econômico e baixa geração de empregos, aumenta a competição pelas vagas disponíveis, bem como eleva-se o número de trabalhadores que, mesmo qualificados, não conseguem encontrar posições compatíveis com o seu nível de instrução no mercado de trabalho. Dessa forma, “(...) as oportunidades de deslocamento dos indivíduos de uma posição para outra no espaço social

são determinadas por condições macroestruturais configuradas por fatores demográficos e econômicos” (Gouveia, 1981, p.72).

A relevância dos fatores conjunturais para a ascensão social dos indivíduos foi também apontada por Hutchinson, que na década de 1950, em estudo pioneiro em nosso país, concluiu “(...) que a maior parte da mobilidade intergeracional constatada na população residente na cidade de São Paulo devia-se às transformações por que passara a economia no decorrer da vida útil das gerações abrangidas por sua pesquisa. Sendo, assim, relativamente pequena a mobilidade por troca de posições entre indivíduos de diferentes camadas sociais (...)” (*apud* GOUVEIA, 1981, p.72). De acordo com Hutchinson a estrutura social daquele município, no período analisado, era mais refratária à ascensão social dos indivíduos das camadas populares que a da Grã – Bretanha, tida como modelo de estrutura rígida de classe. Tendo em vista que os resultados encontrados por este autor dizem respeito a período anterior ao considerado por Gouveia, esta última afirma :

É provável que os critérios visíveis de classificação social e os canais preferenciais de ascensão venham se modificando no Brasil e, sobretudo, que a escolaridade seja fator de elevação ou manutenção de status mais importante hoje que no passado (ROCHA e WILKENING, 1969). Contudo, as evidências a respeito da influência da origem social sobre a própria obtenção de educação formal (GOUVEIA e HAVIGHURST, 1969; SCHMIDT e MIRANDA; 1977) fazem suspeitar que, embora sob forma ou meios diferentes, o efeito “intergeracional”, responsável pela rigidez apontada por Hutchinson, longe esteja de ser hoje irrelevante. O acesso diferencial a certos níveis e tipos de escolaridade seria assim, nas condições atuais, o principal mecanismo através do qual a estrutura de classes da sociedade brasileira se reproduz (GOUVEIA, 1981, p. 72 -73).

Com base nos recenseamentos demográficos de 1950 e 1970, realizados pelo IBGE, Gouveia estudou a população economicamente ativa (PEA), do Brasil, examinando algumas das características dos trabalhadores e como essas características se associavam à sua distribuição pelos diferentes setores da economia. A escolha do ano de 1950 como ponto de partida para as comparações se deveu ao fato de que foi nesse período que o processo de industrialização se intensificou no país. Entre outros resultados, foi apontado o fraco crescimento dos empregos na indústria, apesar da ênfase atribuída à industrialização nos planos governamentais. A comparação entre os anos de 1950 e 1970 demonstrou que decresceram as ocupações ligadas ao setor agropecuário, enquanto aumentou a participação relativa daquelas relacionadas ao

meio urbano, principalmente as localizadas no setor de serviços. No entanto, esse crescimento não foi muito elevado, e assim, “(...) o mercado ocupacional urbano, embora numericamente bastante ampliado, não sofreu alteração marcada em sua composição interna, quando essa composição é definida em termos de grandes grupos ocupacionais. Ao contrário, (...) o que se destaca é, antes, a estabilidade da estrutura ocupacional” (GOUVEIA, 1981, p.78).

Quanto a alterações na qualificação dos trabalhadores no período analisado, verifica-se que em 1970 o nível médio de instrução era ainda muito baixo, sendo que 2/3 da PEA não haviam completado a escola elementar e apenas 1,60% possuía curso superior completo. Porém a escolaridade da população ativa, apesar de baixa, era superior aos índices exibidos pela parcela de brasileiros economicamente inativos (respectivamente 72,02% e 0,19%). Os dados disponíveis para 1950 não permitiram a comparação entre esses percentuais, mas naquele ano, os trabalhadores alfabetizados eram apenas 48,35% da PEA enquanto que em 1970 já perfaziam 67,95% desse total. Ainda quanto à qualificação dos trabalhadores, foram encontradas diferenças acentuadas entre as pessoas empregadas nas diversas categorias de ocupações, variando a porcentagem de trabalhadores sem escolaridade elementar completa de 92,17% nas ocupações agropecuárias a 8,4% no grupo constituído por cientistas, técnicos e afins:

Dentro dos limites impostos pela relativa estabilidade da estrutura ocupacional urbana (...) as mudanças foram (...) no sentido da ampliação de empregos que, ou de fato exigem trabalhadores mais qualificados, ou de alguma forma são conquistados por pessoas que atingem nível de escolaridade mais elevado; por outro lado, os empregos que menos se expandiram foram aqueles nos quais se encontram indivíduos menos escolarizados (GOUVEIA, 1981, p.79).

Quanto à possibilidade da ocorrência de mobilidade social via escolaridade, a autora supõe que existiriam algumas chances de ascensão para os indivíduos mais escolarizados das camadas populares. Isto porque, em geral, as famílias das classes médias e altas, são menos numerosas do que as famílias das classes populares, que por fatores diversos, têm, em média, mais filhos do que as primeiras. Assim, apesar das vantagens que os indivíduos das classes favorecidas possuem, no que diz respeito às possibilidades de inserção no mercado de trabalho, tais como capital social e a antiguidade no acesso à educação, eles não conseguem

preencher todas as vagas disponíveis, abrindo assim, algum espaço para os profissionais oriundos das camadas populares. A autora reconhece, porém, que com a entrada da mulher no mercado de trabalho, as vagas que poderiam ser preenchidas por sujeitos oriundos dos estratos mais desfavorecidos poderiam estar sendo ocupadas por trabalhadoras do sexo feminino pertencentes às classes mais elevadas.

4.3 Um estudo sobre a trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP¹

Schwartzman e Castro (1991) examinaram a trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP, em projeto realizado em parceria pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas do Ensino Superior (NUPES), o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Com esta pesquisa pretendia-se dar início a uma linha permanente de estudos e análises sobre os alunos e ex-alunos de graduação e pós-graduação daquela universidade. A pesquisa se subdividia em três sub-projetos; um estudo longitudinal sobre a trajetória profissional dos alunos de graduação; uma pesquisa sobre a vida profissional dos graduados nos últimos dez anos anteriores ao início do estudo; e um estudo com alunos e egressos de cursos de pós-graduação. Um dos objetivos esperados era o desenvolvimento de indicadores e análises sobre a funcionalidade, o desempenho e a rentabilidade social e econômica dos cursos de graduação e pós-graduação da USP. De acordo com os autores, até o ano de 1991 não estavam disponíveis informações amplas e confiáveis sobre a trajetória acadêmica e profissional dos egressos daquela instituição, apenas estudos pontuais. O exame da relação entre a formação em nível superior e a inserção profissional, por sua vez, era um dos objetivos principais da pesquisa:

(...) se supomos que os anos dispendidos na Universidade afetam o desempenho e o rendimento profissional dos estudantes mais tarde, devemos também supor que as diferentes maneiras pelas quais os estudantes passam pela Universidade, a formação prévia que trazem, os cursos que escolhem, o tempo de que dispõem para estudar, a orientação que recebem de seus professores, as facilidades e o apoio que encontram - influenciarão os resultados da vida profissional. A relação entre a experiência

¹ O projeto contendo a discussão teórica e os objetivos e metodologia do estudo foi publicado por Schwartzman e Castro (1991). Por sua vez, os resultados preliminares são comentados por Castro e Paul (1992). Assim, nesta seção do presente trabalho, ora se fará referência ao texto daqueles autores, ora ao destes últimos, ambos se referindo a mesma pesquisa.

educacional e o desempenho profissional posterior nunca foi estudada na USP de forma sistemática (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.4).

4.3.1 As abordagens da relação entre educação e exercício profissional

Como principais abordagens encontradas na literatura específica sobre a questão do impacto da educação na vida profissional, são citados pelos autores um enfoque econômico representado pela teoria do capital humano, e outro sociológico, representado pela teoria do credencialismo. A primeira abordagem apóia-se em uma tradição na economia da educação, que consiste em medir a rentabilidade do investimento em instrução através dos diferenciais de salário que podem ser atribuídos à elevação de habilidades proporcionada pela formação educacional. O custo da educação, representado pela soma dos recursos dispendidos e as rendas que deixaram de ser obtidas pelo estudante durante o período de estudo, poderia, de acordo com essa ótica, ser comparado aos rendimentos adicionais obtidos durante a vida profissional, possibilitando assim um cálculo racional como suporte para as decisões individuais e sociais de investir em educação. Supõe-se aqui que, a longo prazo, em uma situação de mercado, as diferenças na remuneração dos trabalhadores seriam reflexo da diferença de produtividade entre eles. Ou seja, maiores salários seriam consequência de maior produtividade. Porém, essa abordagem desconsidera que o rendimento auferido por meio do trabalho não depende apenas da laboriosidade do profissional. Fatores que nada têm a ver com a capacidade e o esforço do trabalhador influenciam bastante os salários, tais como a origem social, o gênero, a etnia e a atuação dos oligopólios profissionais. O mercado de trabalho é altamente segmentado e não utiliza apenas critérios objetivos e de mérito para determinar tanto o acesso ao emprego quanto a remuneração oferecida. Considerar que o salário decorre somente da produtividade é também desconsiderar o fato de que:

(...) os rendimentos de profissionais de nível superior não são obtidos somente na forma de salários, mas muitas vezes através de uma atividade empresarial que depende de forma significativa da existência de capital individual ou familiar prévio, ou de acesso a determinados círculos sociais exclusivos. Isto é particularmente verdadeiro no caso das profissões liberais clássicas (medicina, direito, engenharia), e também em novas profissões como a de administrador de empresa e de economista (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.5).

Por sua vez, calcular a rentabilidade individual do investimento em educação é muito mais simples do que realizar “(...) ilações sobre sua produtividade social e agregada (que inclui externalidades positivas e negativas)” (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.5). Por isso, é difícil avaliar a relevância social dos investimentos em pós-graduação e também em pesquisa acadêmica. Apesar de ofertarem rendimentos médios mais baixos, as profissões científicas que requerem níveis elevados de titulação não são menos relevantes do que as carreiras liberais, por exemplo. É também complicado mensurar, no caso da pesquisa em ciência básica, seus efeitos econômicos. Devido a estes fatores, os autores enfatizam que apesar de ser relevante examinar as relações entre a posse de diploma superior e os níveis de renda dos profissionais, isto não possibilita, por sua vez, interpretações que poderiam ser utilizadas para direcionar o aporte dos recursos públicos para as carreiras, cursos e áreas de pesquisas “mais rentáveis”. Porém, a validade e relevância social de se analisar este tipo de dados, para os autores, é realçada quando combinada ao exame de outros elementos acerca das carreiras e da performance dos profissionais, permitindo conhecer, para além da renda, os efeitos positivos e/ou negativos do trabalho como um todo.

Diferentemente dessa postura, a abordagem sociológica, enfatiza que não há uma conexão direta entre produtividade e educação e que a distribuição da riqueza produzida em uma configuração social não resulta apenas das relações econômicas regidas pelo mercado, mas relaciona-se também com as “posições monopolísticas de prestígio e autoridade”, que estão fora do alcance da competição de mercado. “A educação ocupa um lugar peculiar na intersecção destas duas dimensões de estratificação social” (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.6). Nas sociedades organizadas em castas a educação era principalmente um ornamento sem finalidade prática, símbolo de distinção em relação às castas inferiores. No início do século XIX, profissões como a medicina e a engenharia estabeleceram seu *status* social através da crítica às profissões tradicionais, de um lado e, de outro, pela valorização do conhecimento técnico e especializado. A intensificação da industrialização e a utilização cada vez mais freqüente de conhecimentos e fundamentos técnicos tanto na indústria quanto no comércio, se deram ao mesmo tempo em que o sistema de ensino passava por uma expansão em todos os seus graus, e assim, foi inevitável que se intensificasse a correlação entre a capacitação proporcionada pelo acesso à escolarização e o desenvolvimento econômico dos países industrializados. Deste modo, a posse de saber formal começou a ser considerada fator

relevante para o aumento da produtividade e elemento favorável à mobilidade social dos indivíduos. No entanto, essa visão otimista foi abalada quando:

(...) estudos empíricos mais aprofundados, tanto sobre a realidade contemporânea quanto sobre a história das profissões de nível superior nos países mais desenvolvidos, começaram a mostrar que a educação formal nas sociedades modernas parecia preservar muito de suas características ornamentais das profissões antigas, assim como suas funções (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.6).

Entre os principais resultados destes estudos, figuram a constatação do peso da origem de classe social sobre o acesso à educação formal bem como sobre o desempenho escolar. Dessa forma, a ampliação do acesso ao sistema de ensino pode aumentar as disparidades sociais ao invés de diminuí-las. Por sua vez, as pesquisas sobre a história das profissões de nível superior desenvolvidas no século XXI, no contexto de modernização das universidades européias, demonstraram que o acesso a essas profissões não havia se tornado mais democrático e que, ao contrário, elas “(...) mantinham muitas das características de auto-regulação, hermetismo e mercado de trabalho privilegiado, como nas profissões antigas; que as vantagens e privilégios profissionais obtidos pelas carreiras universitárias dependem em grande parte do acesso a círculos profissionais privilegiados (...)” (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.6).

Esta visão, se levada ao extremo, pode induzir a um completo pessimismo quanto ao potencial democrático da educação e ao total descrédito em relação à possibilidade desta funcionar como estimuladora de produtividade. Assim, os autores compreendem que na realidade existiriam elementos tanto da abordagem econômica quanto da sociológica, já que é inegável o papel da educação para o desenvolvimento e que por sua vez, em países onde os níveis médios de escolaridade da população são mais elevados, a desigualdade social é menor do que naqueles onde a população tem em média, níveis mais baixos de instrução formal. Quanto à hierarquia de *status* e rendimentos entre as carreiras, não existiriam razões intrínsecas a elas, decorrentes de sua estrutura ou finalidade, que justificariam a desigualdade de prestígio e rendimento, uma vez que a “(...) a comparação entre os rendimentos, prestígio social e demanda por diversas profissões dentro de um país, ou da mesma profissão entre países diferentes, mostra com clareza que existem diferenças que têm pouco a ver com os conteúdos,

e muito mais com o valor das credenciais a elas associadas” (SCHWARTZMAN e CASTRO, 1991, p.6-7).

Com base nesse referencial teórico, os autores optaram por trabalhar a partir de uma tipologia de cursos superiores de graduação e pós-graduação, definida tanto pela diferenciação dos cursos entre carreiras profissionalmente bem definidas e aqueles que tendem para a formação geral ou acadêmica, quanto pelo contraste entre cursos muito procurados e seletivos e aqueles com menor demanda e seletividade no vestibular. A escolha das carreiras para análise foi feita também de forma a permitir a comparação entre aquelas áreas com níveis diferentes de titulação e absorção dos egressos pelo mercado de trabalho. Além de ter como objetivo o estudo da trajetória profissional dos alunos e egressos, a pesquisa teve como finalidade analisar a experiência universitária propriamente dita, ou seja, os efeitos das vivências no ambiente acadêmico sobre a constituição das redes de relacionamento dos alunos/profissionais e seu impacto nas atitudes, formas de trabalhar, valores e convicções dos universitários. Isto porque estes elementos estão também profundamente envolvidos na definição dos percursos acadêmicos e profissionais. A intenção era verificar se a universidade oferece oportunidades de desenvolvimento individual e intelectual capazes de reduzir as desigualdades iniciais, ou se, ao contrário, age no sentido de reproduzi-las.

O estudo com os egressos incluiu também questões dirigidas aos alunos, como por exemplo, a avaliação da formação ofertada na USP, a adequação do currículo ao mercado de trabalho, os projetos profissionais e a conexão (ou não) desses com a situação profissional vivenciada de fato, o impacto da formação acadêmica sobre os valores, o capital social, o desempenho e a satisfação na carreira profissional. Também se pretendia avaliar o impacto da experiência universitária sobre a trajetória profissional, traduzido tanto por meio das qualificações formais, do prestígio do diploma (ou de sua ausência), da eficácia do apoio efetivo que as unidades acadêmicas disponibilizam (de fato) para a profissionalização dos alunos, e por último, por meio daquilo que os autores denominaram subprodutos do acesso ao ensino superior: a formação de atitudes, a constituição de redes de relações interpessoais e o desenvolvimento de habilidades como liderança e senso crítico, entre outras.

Para compreender a relação entre o acesso ao ensino superior e o mercado de trabalho, foram incluídos na amostra egressos formados há, no mínimo, dois e no máximo doze anos. Considerava-se que, dessa forma, seriam melhor conhecidas algumas carreiras profissionais representativas das profissões de nível superior, bem como sua evolução no período de tempo abrangido pela pesquisa, em aspectos como a adequação da formação recebida às demandas reais do mercado de trabalho e a ocorrência ou não de uma sobrequalificação ou supereducação dos formados. Por outro lado, seria possível também, ao comparar o espaço de atuação de egressos de diferentes profissões, analisar o impacto da corporação profissional, através de *lobby*, por um lado, e de outro, os efeitos do currículo.

4.3.2 As relações entre carreira e renda

Na análise dos resultados preliminares, Castro e Paul (1992) destacam fatores que explicam a variação de salários dos profissionais de nível superior da amostra estudada. Entre outras questões, procurou-se entender se a desigualdade de rendimentos se deve ao fato de algumas carreiras serem majoritariamente femininas e outras masculinas, e porque algumas carreiras apresentam grandes possibilidades de progressão salarial e outras não. Examinando essas questões, os autores afirmaram que estariam “(...) testando também algumas teorias clássicas sobre o impacto da posição sócio-econômica prévia (família), da educação, do gênero (sexo) e de outros fatores sobre a renda de egressos do sistema universitário” (CASTRO e PAUL, 1992, p.1). No que diz respeito à escolaridade paterna, em todos os cursos analisados, a maior parte dos egressos pós-graduados tinha pais com nível superior. No extremo oposto, representado pelos pais com instrução primária, os maiores índices foram encontrados entre os profissionais que possuíam apenas a graduação. Os egressos filhos de pais operários são minoria na amostra, em todos os cursos, sendo que o menor percentual encontrado foi de 1% (engenheiros graduados) e o maior de 14,5% (físicos graduados).

A principal conclusão do estudo diz respeito à influência marcante e prolongada da origem social, que atua tanto no momento da opção pelo curso quanto em outras etapas da trajetória acadêmica e profissional dos indivíduos. O pertencimento de classe tem conseqüências que se prolongam até a vida adulta, sendo que quanto mais elevado o estrato social de origem, maior

o seu impacto. Porém, mais do que a origem social, os principais fatores determinantes dos salários recebidos pelos egressos, foram a carreira escolhida, o gênero e principalmente o porte e o setor de atuação dos empregadores. Este último fator se relaciona à constatação de que, especialmente em carreiras como a engenharia, trabalhar em empresas de grande porte significa ter acesso a rendimentos mais elevados. Os autores ressaltam que o peso do setor de atuação e do porte da instituição empregadora na definição dos salários dos profissionais de nível superior, constitui-se em informação essencial à qual os universitários deveriam ter acesso ainda na graduação. Este tipo de conhecimento pode ser de grande valia no direcionamento da carreira profissional, auxiliando os graduados na tomada de decisões que terão conseqüências em todas as esferas de suas vidas. Porém, de acordo com os autores, as instituições de ensino superior, em geral, não têm a prática de abordar questões referentes ao mercado de trabalho. A relação entre carreira e salário, para os egressos da amostra é assim sintetizada:

(...) Quanto à contribuição da educação, ela só parece existir quando associada à carreira certa e, na amostra, só temos uma: a engenharia elétrica. Sob o ponto de vista salarial, a pedagogia é carreira errada e as outras duas não são carreiras profissionais bem estruturadas. Física e ciências sociais admitem variações salariais muito extensas e uma altíssima disparidade interna. O lado positivo disto é que não sofrem as limitações enfrentadas pelas pedagogas e, o lado negativo é que não têm, no mercado de trabalho, um destino certo como os engenheiros têm no setor privado de grande porte (CASTRO e PAUL, 1992, p.19).

No entanto, é preciso considerar que diferentes fatores estão envolvidos na opção por determinada carreira, não apenas a remuneração ou as possibilidades de ascensão social. Além das variações salariais entre as carreiras, foram também examinadas as características das atividades profissionais desempenhadas pelos formados, de acordo com as respostas dadas por eles a questionários aplicados durante o ano de 1991. O objetivo era conhecer como os ex-alunos descreviam as competências e responsabilidades profissionais que exerciam quando da realização da pesquisa. As respostas obtidas foram examinadas por meio da análise fatorial, de forma a identificar se alguns dos itens estavam mais associados entre si e representariam dimensões importantes da atividade profissional dos entrevistados. Assim, foram relacionadas variáveis pessoais (demográficas e de origem sócio-econômica) com variáveis educacionais (área e nível de formação), de dinâmica das carreiras (tempo de formado e de experiência profissional) e ocupacionais (tipo e tamanho da instituição onde

trabalham. Dessa análise foram extraídos fatores denominados: poder decisório; gerência; cultura geral; autonomia funcional; *expertise* e capacidade empresarial. A amostra foi então desagregada por variáveis como curso, gênero, realização de pós-graduação, instrução e ocupação paterna, entre outras, tendo em vista o exame dos fatores anteriormente extraídos, de forma a determinar quais deles estavam mais ou menos associados a cada uma das carreiras analisadas. Por sua vez, a análise das características associadas ou não ao conteúdo das atividades profissionais dos egressos demonstrou que, no caso dos físicos, o maior peso foi da dimensão denominada, na pesquisa, competência científica, remetendo à atividade de pesquisa científica e à carreira acadêmica. No caso dos pedagogos, foi encontrada uma baixa dispersão ocupacional, sendo que o fator denominado “autonomia funcional” foi freqüentemente associado à atuação dos profissionais, o que se relaciona mais às funções voltadas para a supervisão e administração escolar do que à atividade de magistério. No caso dos cientistas sociais, diferentemente dos pedagogos, foi encontrada elevada dispersão ocupacional, e por fim, quanto aos engenheiros foram encontrados com freqüência o desempenho de atividades de gerência e comando institucional, e raramente suas atividades associaram a dimensão ou fator autonomia.

4.4 O perfil socioeconômico de egressos do ensino superior cearense

Analisando especificamente a situação de egressos do ensino superior no mercado de trabalho, figuram estudos como o realizado por Paul e Freire (1997), que integrou pesquisa mais ampla coordenada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Subdividido em três pesquisas, o projeto envolvia as universidades existentes em Fortaleza em 1987, sendo uma federal, uma estadual e uma particular. O objetivo era conhecer a realidade do sistema, a partir das perspectivas dos vestibulandos, dos graduandos e graduados das três instituições, estes últimos formados no período entre 1984 e 1986. Quanto ao perfil socioeconômico dos entrevistados, os autores concluíram que:

Contrariando o senso comum, o estudo revela que, no ensino superior cearense, não existe a polarização universidade pública versus universidade privada, segundo a qual na primeira estariam os ricos e na segunda os pobres. Na verdade, a clientela da Universidade Federal do Ceará (UFC) (pública federal) é tão elitizada quanto a da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (particular), distanciando-se da clientela da

Universidade Estadual do Ceará (UECE) (pública estadual), que aparece como a instituição menos elitizada. Também ficou clara a irrelevância de se comparar as universidades globalmente, sem levar em conta as dimensões “curso” e “turno”, principais responsáveis pelas diferenças observadas (PAUL e FREIRE, 1997, p.3).

Para facilitar a análise, os autores do estudo optaram por agrupar os diferentes cursos ofertados pelas IES cearenses em onze subgrupos², tendo em vista características como a proximidade da área / ramo do conhecimento e / ou perfil socioeconômico dos egressos. Os entrevistados responderam a questionários informando seus dados pessoais, trajetórias escolares na educação básica e situação socioeconômica. De forma a possibilitar uma comparação entre a situação de egressos do ensino superior no Brasil, em geral e no Ceará, foram também utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referentes ao ano de 1988. Com base nessas informações, foi efetuada uma descrição aprofundada do mercado de trabalho cearense, analisando, entre outros fatores, a representação relativa dos setores de atividade, o nível de instrução da população e a distribuição da renda no estado. É feita também uma comparação entre a distribuição da mão de obra (emprego formal), nos diversos setores de atividade no Ceará e no Brasil.

Quanto ao nível de instrução, a população cearense que nunca frequentou a escola ou que possuía menos de um ano de estudos representava o dobro daquela apresentada para o país como um todo. Por sua vez, a porcentagem de indivíduos com nível superior nesse estado concentrava menos da metade do que representava essa população no Brasil, enquanto que a renda média naquele estado era inferior à da população brasileira, e ainda mais desigualmente repartida. Sendo assim, de acordo com os autores, a renda relativa recebida pela mão de obra de nível superior no Ceará, seria o dobro daquela recebida pela população correspondente no Brasil, e constituiria assim, o que denominaram de “renda de raridade”. Paul e Freire afirmam que esse fato seria explicado por duas interpretações que se combinam: uma econômica e

² Sendo assim, os cursos denominados no estudo de “administrativos” reúnem além de Administração de Empresas e Administração Hospitalar (ofertado apenas na UECE), Ciências Contábeis, Economia e Direito. As licenciaturas, por sua vez congregam Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Química, Física, Estudos Sociais e Ciências Sociais. Os cursos denominados pelos autores de “paramédicos” são compostos por cursos da área da saúde, como Farmácia, Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Os cursos de Medicina/Odontologia/Veterinária, ofertados somente nas universidades públicas analisadas, ficaram representados, na UFC, pelos dois primeiros e, na UECE, só pelo último. Por fim, as engenharias, não ofertadas apenas pela UECE, reuniram também, no caso da UFC o curso de Arquitetura.

outra sociológica. A primeira, diz respeito à escassez de mão de obra com nível superior naquele estado, o que contribuiria para a elevação dos salários dessa categoria. Já a segunda:

(...) se funda no fato de que a seleção escolar ao longo do 1º e do 2º graus é fortemente relacionada com a origem social dos alunos. Sob esse aspecto, as camadas mais ricas se apoderariam da educação superior e esse sistema bloquearia a mobilidade social através da escola. Esse fenômeno seria menos acentuado para o Brasil como um todo (PAUL e FREIRE, 1997, p. 9).

Considerados de forma global, sem levar em conta as dimensões curso e turno, os egressos da amostra pertencem aos estratos sociais mais favorecidos da sociedade, notadamente os da particular e os da federal e menos os da estadual. Quanto ao gênero, a amostra de egressos era composta por 54% de egressos do sexo feminino e 46% do sexo masculino. As licenciaturas e os cursos denominados no estudo de paramédicos concentravam as maiores porcentagens de egressos do sexo feminino, enquanto as engenharias e os cursos “administrativos” apresentaram os maiores percentuais de egressos do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, a instituição federal concentrava os graduados mais jovens, e a estadual os mais velhos. A particular apresentava composição intermediária. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, se destacaram a UNIFOR e a UFC, como as mais elitizadas. Agrupadas as categorias ‘secundário completo’ e ‘superior’, a particular teve 48% de egressos com pais que atingiram esse nível de escolaridade. Na federal, esse índice atingiu 45% e na estadual cerca de 30%. Os pais com primário incompleto são maioria entre os egressos da UECE: 41% contra 27% na UFC e 26% na UNIFOR. Assim como acontece no caso da escolaridade dos pais, a escolaridade das mães dos egressos de forma geral, é semelhante nas três instituições. Os maiores percentuais de escolaridade materna elevada se concentram em cursos de prestígio social. Por sua vez, os filhos de mães com menor escolaridade procuram mais aqueles cursos de baixo *status* e com maior presença feminina, como, por exemplo, as licenciaturas (74%). De acordo com os autores isto sugere que: “Indiscutivelmente, por trás dessa baixa escolaridade das mães deve estar ocorrendo um fenômeno de mobilidade social ascendente para as mulheres, dada a concentração maciça de mulheres nesses cursos” (PAUL e FREIRE, 1997, p.14).

A análise das categorias ocupacionais em que se enquadram os pais dos egressos revela que na universidade particular, prevaleceram aqueles que desempenham funções de maior prestígio e que recebem os rendimentos mais elevados. Nesse quesito, a UFC aparece como a segunda instituição mais elitizada e a UECE, por sua vez, apresenta os menores índices de egressos cujos pais desempenham ocupações de nível médio e alto. Por outro lado, essa instituição apresenta os percentuais mais expressivos de pais operários: 16% contra 8 % das outras duas instituições. Porém, esse índice, em todas as instituições analisadas varia bastante, quando se consideram os cursos (quanto ao *status* e seletividade). Quanto à ocupação materna, o destaque é a categoria “rendas domésticas”: 63% da população global. O estudo investigou também a realização de pós-graduação entre os egressos cearenses. A maior porcentagem de egressos que prosseguiram os estudos em cursos de mestrado e/ou doutorado, ou em especializações, foi encontrado entre os profissionais formados pela UFC. Entre os egressos da estadual e da particular que prosseguiram os estudos, a opção prevalecente foi uma segunda graduação, o que revela a existência de diferenças de perfil entre as instituições examinadas, que podem estar relacionadas a fatores ligados à questões internas, ou ao enfoque curricular, que na universidade federal pode privilegiar uma formação que contemple tanto a formação profissionalizante como a iniciação à pesquisa, enquanto nas outras duas universidades este último aspecto pode não estar sendo enfatizado.

O estudo de Paul e Freire traz também importantes contribuições no que diz respeito ao exame da inserção profissional de graduados em nível superior, uma vez que examinou ampla amostra, tanto no que diz respeito ao número de entrevistados, quanto à gama de informações coletadas, relativas à situação profissional de graduados em diversas áreas do conhecimento e oriundos de IES tanto da rede pública quanto da particular. A pesquisa também investigou a trajetória profissional dos entrevistados, tendo em vista a condição do egresso no momento da pesquisa, se estava ou não ocupado, em qual ramo de atividade e qual o valor dos rendimentos recebidos. Também se buscou saber se o egresso trabalhava durante a graduação. Foram ainda enfocadas as variáveis tempo de procura por emprego e a influência de conhecimentos ou relações de amizade no acesso a uma ocupação.

Os dados globais revelam que 98% dos graduados pela UNIFOR, 97% dos egressos da UECE e 96% da UFC, trabalhavam ou procuravam uma ocupação. Esta categoria denominada

“população ativa” incluía também aqueles graduados que disseram “ter promessa de emprego”. Os desempregados nessa população (aqueles que procuravam uma ocupação ou tinham promessa de emprego) variaram entre 5% na estadual e 6% na particular. Considerando-se somente aqueles que procuravam emprego, o índice é de 3,9% (federal) e de 5,3% (particular). Os autores também examinaram a ocorrência de desemprego tendo como referência os diferentes cursos, sendo que os que apresentaram os maiores índices foram Economia Doméstica e Biblioteconomia (16%), Agronomia (15%) e Veterinária (14%). Na UFC, as licenciaturas apresentaram um índice de 10% de desempregados, contra 6% na UECE e 1% na UNIFOR. Afirmam eles que:

Esta diferença pode estar associada a dois fatores. De um lado, à situação profissional no momento da graduação e, de outro, à origem socioeconômica. No que se refere ao primeiro aspecto, os licenciados da UFC estão em posição desfavorável em relação aos da UECE e da UNIFOR, na medida em que 29,0% deles não trabalhavam no momento da graduação, percentual que, na UECE, é de 17% e, na UNIFOR, de apenas 10,0%. No que diz respeito à origem social, também levam desvantagem os graduados da UFC. Enquanto 28% dos pais da UNIFOR encontram-se na categoria “grandes e médios industriais/empresários/ proprietários”, na UFC, essa proporção fica reduzida à metade. Se a esse resultado, acrescentarmos o da variável escolaridade do pai, que é “superior” em 37% dos casos na UNIFOR e em 28% na UFC, o quadro de desfavorabilidade estará formado (PAUL e FREIRE, 1997, p.20).

Os percentuais mais elevados de graduados que “não trabalham e nem procuram emprego” foram encontrados nos cursos freqüentados em sua maior parte por mulheres e também nos de Agronomia e Veterinária. “Nos três casos, a explicação pode estar no “salário de reserva” desses graduados, representado pelo apoio financeiro dos pais/ familiares e/ou dos cônjuges” (PAUL e FREIRE, 1997, p.20). Como anteriormente mencionado, o desemprego às vezes pode ocultar uma situação em que se prefere não trabalhar, como uma espécie de protesto silencioso e / ou recusa aos baixos salários. Os entrevistados foram consultados sobre a sua situação profissional quando da graduação, ou seja, se trabalhavam ou não, e em caso positivo, se permaneceram nessa ocupação. Uma grande parte informou já trabalhar durante a graduação: UECE (77%); UNIFOR (75%) e UFC (69%). A análise da estabilidade versus mobilidade na ocupação revelou que somente 1/5 dos entrevistados trocaram radicalmente de ocupação. Tendo em vista a instituição em que o egresso se formou, a maior estabilidade foi encontrada entre os profissionais da UECE.

Entre aqueles que não estavam trabalhando quando da graduação, o tempo médio de procura pelo primeiro emprego variou entre três e onze meses, com ponto modal de sete meses. Os cursos com menor tempo de procura (entre três e quatro meses) foram medicina, odontologia, engenharias da UNIFOR e cursos “administrativos” da UECE (sete meses). Apesar do relativamente baixo percentual de desemprego constatado entre os egressos, alguns cursos apresentaram um tempo alto de espera pelo primeiro emprego (“administrativos” da federal: doze meses) e enfermagem da estadual (nove meses de procura). Os enfermeiros da instituição estadual realizaram duas vezes mais “outros cursos” do que a média da universidade, o que pode ser entendido como uma forma alternativa de investir em formação enquanto procura ou aguarda uma colocação no mercado de trabalho. Quanto à influência da rede de relações sociais no acesso ao emprego, concluiu-se que existe uma forte conexão entre a origem social e a utilização do capital social para a obtenção de uma colocação profissional. Os egressos filhos de profissionais liberais e de grandes ou médios industriais e empresários, se beneficiaram de sua rede de relações em 47% dos casos. Já entre os de origem social média e baixa, somente 38% e 35% puderam contar com um intermediário no processo de obtenção de emprego.

O estudo objetivou também caracterizar os setores de atividade, tipos de empresas, tipos de ocupação e remunerações recebidas pelos egressos. Nessa análise detalhada, feita mais uma vez por instituição e cursos, especifica-se a porcentagem de assalariados (maioria na amostra, variando de 80% a 88%). Em algumas profissões tradicionalmente liberais, destacam-se os profissionais que possuem mais de uma ocupação e atuam como autônomos no primeiro emprego: caso da medicina, odontologia (UFC) e veterinária (UECE). Entre esses egressos, a segunda ocupação é na maior parte das vezes, de assalariados. Número significativo de engenheiros também se enquadra nessa definição. Entre os demais cursos, de modo inverso, a principal ocupação é como assalariado e a segunda, como autônomo. Os setores de atividade que mais absorveram os egressos da amostra foram, respectivamente, a docência na educação básica (16%), os serviços médicos, odontológicos e veterinários (12%) e a administração pública (10%). O peso dos setores variou dentro de cada instituição e curso.

Como o estudo foi realizado em época de inflação no país, optou-se por utilizar o dólar como referência para os rendimentos dos egressos, e ao invés de salários mínimos, foram utilizados

como unidade de análise o que os autores denominaram “pisos salariais”. Pouco mais da metade dos graduados (56%) se situaram na faixa salarial mais elevada (10 pisos salariais ou mais). Cerca de 37% estavam numa faixa de renda intermediária (entre 5 a 10) e nenhum deles recebia menos de três pisos salariais. Considerados de forma global, ou seja, sem levar em conta as dimensões de curso e turno, os egressos da universidade federal foram os mais representados na faixa salarial mais alta (75%), seguidos pela UNIFOR (60%). Na estadual, uma percentagem bem menor de egressos declarou estar situada nas faixas mais elevadas de rendimento (25%), enquanto mais da metade deles (66%) se localizavam na faixa de 5-10 pisos salariais, o que se deve ao peso das licenciaturas e dos cursos feminilizados (nutrição/serviço social/enfermagem). Conforme anteriormente mencionado, de acordo com Paul e Freire, no Ceará, os dados da PNAD demonstraram que os profissionais com nível superior percebiam rendimentos mais elevados do que a grande maioria da PEA urbana. Enquanto 76,4% dessa última se concentrava na faixa de até dois pisos salariais e somente 4,5% tinham renda entre 10 pisos ou mais, 56% dos graduados daquele estado estavam situados na faixa salarial mais alta. Cabe lembrar porém, que a análise tendo como referência o curso revela que os maiores salários são recebidos pelos egressos de cursos mais prestigiados e provenientes dos estratos mais favorecidos da população (medicina, odontologia, veterinária, direito, engenharias, entre outros). Os cursos com os salários mais baixos são as licenciaturas, nutrição, serviço social, economia doméstica, biblioteconomia e geologia. À exceção deste último, todos são freqüentados maciçamente por estudantes do sexo feminino.

A posse de diploma de graduação atua como fator que pode trazer alterações positivas na carreira dos egressos, como promoções, aumento de salário e mudança de cargo ou emprego. Dentre os entrevistados, 75% dos egressos da UFC, 69% dos da UNIFOR e 66% da UECE apontaram mudanças profissionais decorrentes da graduação. No entanto, na hora de detalhar essas mudanças, os entrevistados foram cautelosos. Somente 37% (UFC) e 26% (UNIFOR e UECE), disseram ter sentido melhoria salarial decorrente da posse de credenciais de ensino superior. Quanto à promoção no emprego, o percentual daqueles que mudaram de cargos, foi de 23% a 14%. Já “melhoria no conteúdo do emprego” foi relatada por 20% (federal); 16% (estadual) e 15% (particular). Analisando os rendimentos dos bacharéis em direito da federal e da particular, Paul e Freire concluíram que os graduados por essa última possuem vantagem salarial significativa; o que se explicaria por uma peculiaridade desse curso, já que a maioria

dos egressos trabalhava há muito tempo, e também pelo fato de que, a maior parte deles têm origem social elevada, e utilizariam o curso de forma a legitimar seu poder econômico.

Através da regressão múltipla, testou-se a influência das variáveis pedagógicas, da experiência de trabalho e dos atributos pessoais na inserção e na renda dos egressos de todos os cursos da amostra. Eliminada a influência do curso, há uma certa vantagem de renda para egressos da federal (6,5% a mais) em referência aos da estadual. Essa diferença some quando se compara os da federal com os da particular. A elevação da renda com a experiência é evidente no modelo: a cada ano de idade há um acréscimo de 0,3% nos rendimentos dos graduados. De acordo com os autores:

Um dos resultados mais forte e ao mesmo tempo mais preocupante diz respeito ao efeito dos atributos pessoais, sexo e a origem social. Da maneira óbvia, o ensino superior não igualiza as oportunidades de emprego. As mulheres, mesmo depois de considerada a influência do curso, recebem 60,8% a menos do que os homens e os egressos cujos pais têm nível de escolaridade secundário ou superior recebem 14,1% a mais do que os outros (PAUL e FREIRE, 1997, p.35).

Outra conclusão do estudo diz respeito ao fato de que a desigualdade de acesso ao ensino superior no Ceará, contribuiria para a ausência de desemprego entre os egressos desse nível de ensino naquele estado, assim como explicaria a existência de uma renda de raridade para os profissionais da amostra analisada, independente da ocupação desempenhada: “(...) Em decorrência da menor representação de indivíduos com educação superior no Nordeste e da maior elitização desse nível de ensino, os graduados do Ceará aparecem com uma renda proporcionalmente mais importante do que dos graduados do Brasil como um todo” (PAUL e FREIRE; 1997, p. 38). As diferentes situações do egresso no mercado de trabalho se devem muito mais ao curso do que à instituição que conferiu o diploma, e também à origem de classe social dos graduados: “(...) O ensino superior não igualiza oportunidades, na medida em que um mesmo diploma não confere vantagens iguais se a origem social dos seus portadores é diferente” (PAUL e FREIRE, 1997, p. 39). Dentre todos os cursos e carreiras analisadas, as licenciaturas figuram como a pior opção em termos de retorno salarial, configurando-se assim uma situação em que a desigualdade se mantém, mesmo com a posse de diploma, já que os licenciados são os mais pobres quando do ingresso e depois da conclusão da graduação são os

que ganham menos. Esses cursos representam assim, segundo os autores “(...) qualquer que seja a instituição considerada, o abrigo dos que não têm qualquer opção” (PAUL e FREIRE, 1997, p.39).

4.5 O ensino superior e o mercado de trabalho: possibilidades de retorno salarial e inserção profissional para egressos de curso superior

Mais recentemente, Néri (2005) realizou estudo sobre os retornos do investimento em educação no mercado de trabalho. Com base nos microdados do Censo Demográfico 2000, do IBGE, a pesquisa examinou um universo de 17 milhões de pessoas com idades entre 15 e 65 anos. Os dados relativos à escolaridade desses indivíduos foram cruzados com variáveis como remuneração, jornada de trabalho, faixa etária, etnia, gênero, entre outras, elaborando um *ranking* nacional das profissões em todas as 27 unidades da federação e nos 200 maiores municípios do país, de modo a demonstrar em que carreiras se ganha mais e quais profissionais têm maiores chances de conseguir uma colocação no mercado de trabalho. No estudo, a idéia de retorno da educação está associada ao investimento em capital humano, ou seja, ao capital financeiro e ao prestígio social que as escolhas profissionais podem vir a render. Sendo assim, são examinados os retornos mais tangíveis do investimento do indivíduo em educação, tais como ocupação, salário e jornada de trabalho. De acordo com a pesquisa, o Brasil é apontado como o país da América Latina que tem os maiores diferenciais de salário entre profissionais graduados e os demais trabalhadores. Esse diferencial se eleva ainda mais se o egresso cursou algum tipo de pós-graduação, como mestrado, doutorado, ou mesmo especialização. Os pós-graduados recebem em média 66% a mais do que os apenas graduados, e esse índice varia conforme a carreira. Tendo isto em vista, o autor afirma que o salário é proporcional à formação do trabalhador e que o principal determinante isolado da renda é a educação.

De acordo com os dados desse estudo, as probabilidades de os trabalhadores encontrarem uma ocupação no mercado de trabalho brasileiro são tanto mais elevadas quanto mais elevada é a sua escolaridade. Os dados apresentados a seguir são todos oriundos do estudo citado, sendo que as informações aqui comentadas obedecem à forma como foram disponibilizadas pelos

autores da pesquisa. Mantiveram-se as classificações originalmente utilizadas, tais como a divisão em faixas etárias, locais de moradia e possibilidades de declaração de raça ou etnia: afro (pretos e pardos) e não afro (brancos e amarelos). Alguns dos resultados do estudo serão aqui analisados, de forma a contribuir para o exame da relação entre educação superior e renda. Através de um *software* disponível na internet ³, o estudo permite a simulação das probabilidades de ocupação e de renda que possuem os trabalhadores do Brasil, de todos os níveis de instrução. Os dados evidenciam a existência de uma desvantagem salarial dos homens e mulheres negros, em especial dessas últimas. Assim, para mulheres com ensino médio completo, não afros, com idades entre 30 e 34 anos, moradoras de áreas não urbanizadas, as probabilidades de ocupação no mercado de trabalho são de 66,23%. Para aquelas na mesma faixa etária, com a mesma etnia e também residentes de áreas não urbanizadas, mas que freqüentam cursos superiores de graduação, esse percentual é de 86%. Por sua vez, os valores médios mensais das rendas dos trabalhadores que concluíram apenas a educação básica são expressivamente menores do que os das rendas médias dos egressos de curso superior, mesmo daqueles que se graduaram em cursos de menor prestígio, conforme se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 11
Rendas médias mensais em reais por gênero e etnia, tendo em vista a escolaridade

Homem afro	Mulher afro	Homem não afro	Mulher não afro	Escolaridade
582,72	356,94	754,77	426,33	Ensino médio completo
1.012,47	620,18	1.311,41	803,30	Graduado em Pedagogia
904,47	554,03	1.171,53	717,61	Graduado em Geografia
994,86	609,40	1.288,60	789,32	Graduado em Ciências Sociais

Fonte: Elaborado a partir dos dados de estudo de Néri (2005)

Nota: Com idades entre 30 e 34 moradores de áreas urbanizadas

Nota: Dados relativos ao ano 2000

Nota: Exclusive aglomerado rural

Por outro lado, como já se sabia, as rendas de egressos de curso superior estão intimamente relacionadas à carreira em que se graduaram. Nas áreas de menor prestígio, como as licenciaturas, os salários médios oferecidos são consideravelmente menores do que em

³ Todos os dados aqui analisados podem ser obtidos através do “Espelho da Educação e Renda” disponível online em http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoXrenda/educacao_renda.htm
Acesso em agosto de 2006

carreiras tradicionais e/ou com forte *status* social. Por sua vez, a influência de fatores tais como o gênero e a etnia na definição dos salários, mostra que a educação sozinha não define a remuneração e a progressão na carreira profissional. Segundo o estudo, um profissional graduado em administração, do sexo masculino, por exemplo, com idade entre 25 e 29 anos, não afro, residente em uma área urbanizada, recebe em média R\$ 1.767,66 e tem 92,98% de chances de estar ocupado. Conservando-se todas as variáveis constantes e alterando apenas a raça para afro, a remuneração média cai para R\$ 1.364,72 e a probabilidade de ocupação passa a ser de 92,94%. Já para a mulher não-afro, também graduada em administração, na mesma faixa etária, e também residindo em áreas urbanizadas, a renda média é de apenas R\$ 1.082,77 e as chances de estar atuando profissionalmente são de 74,18%. A situação mais desfavorável no mercado de trabalho, entre os administradores de empresas, porém, é vivenciada pela profissional do sexo feminino, que se autodeclara afro. Sua renda média é de apenas R\$ 835,95 e a probabilidade de estar ocupada é de somente 74,05%. A tabela 12 apresenta as rendas de egressos de alguns cursos superiores, tendo em vista a faixa etária e a etnia.

Tabela 12
Etnia e renda de profissionais com nível superior de escolaridade no Brasil*

Curso	Etnia	Valores médios de renda mensal dos egressos por faixa etária (em reais)							
		25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	60 ou mais
Ciências Biológicas	Afro	641,76	712,73	777,59	814,16	813,23	786,44	726,88	563,60
	Não Afro	831,24	923,16	1007,18	1054,54	1053,34	1018,65	941,50	730,01
Ciências Sociais	Afro	582,12	646,49	705,32	738,49	737,65	713,36	659,33	511,23
	Não Afro	753,99	837,37	913,57	956,54	955,54	923,98	854,00	662,17
Geografia	Afro	529,23	587,75	641,24	671,40	670,63	648,54	599,43	464,78
	Não Afro	685,49	761,29	830,57	869,63	868,64	840,03	776,41	602,01
Direito	Afro	1066,44	1184,37	1292,16	1352,93	1351,39	1306,87	1207,90	936,57
	Não Afro	1381,32	1534,07	1673,67	1752,59	1750,39	1692,74	1564,54	1213,11

Fonte: Elaboração a partir dos dados de Néri (2005), "Retornos da educação no mercado de trabalho". Dados disponíveis em http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoxRenda/educacao_renda.htm

Nota: Egressos do sexo masculino residentes em aglomerado rural.

Como demonstram esses dados, há importantes variações nos rendimentos recebidos por profissionais de curso superior. Em primeiro lugar, a diferença mais marcante parece advir da variável carreira, uma vez que carreiras de baixo prestígio social como geografia, ciências sociais e biologia possibilitam rendimentos médios mais baixos do que direito e medicina, profissões tradicionais e de *status* social mais elevado. Enquanto um geógrafo em início de carreira recebe entre R\$ 529,23 e R\$ 685,49, um advogado tem renda média entre R\$ 1.066,44 e R\$ 1.381,32. Assim, como anteriormente mencionado, o retorno financeiro proporcionado pelo diploma de ensino superior varia amplamente conforme a carreira. Por sua vez, outro fator relevante é a etnia. Em todos os casos analisados na tabela, os profissionais não afros têm maiores rendimentos quando comparados a seus colegas de profissão afros (pretos e pardos), e no caso dos geógrafos, com idades entre 25 e 29 anos, a diferença de salário é de 30%. Tendo em vista que se trata de profissionais com a mesma formação e na mesma faixa etária, a desigualdade de salários parece advir da variável etnia. Chama a atenção o fato de que esta disparidade permanece constante, e é detectada em todas as faixas etárias. Por sua vez, o aumento da idade colabora para a elevação dos valores percebidos pelos egressos, pelo menos até a meia idade, quando a ascensão dá vez a uma queda nos rendimentos dos profissionais, o que se relaciona, entre outros fatores, a fatos como a aposentadoria e /ou a diminuição da carga horária e do número de ocupações de boa parte dos trabalhadores.

4.5.1 Gênero, local de moradia, idade e diferenças salariais

Quando se analisam os rendimentos de egressos que se graduaram em cursos menos seletivos e de mais baixo *status* social, percebe-se que além de os salários médios serem menores do que os percebidos por profissionais de áreas de prestígio, permanece também a desvantagem entre mulheres e homens pretos. De acordo com Néri, essa situação se repete para profissionais graduados nas diversas áreas do conhecimento, o que permite afirmar que o acesso ao diploma de ensino superior, por si só, não garante elevados retornos no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres negras. Ainda de acordo com o estudo, um médico preto, morador de uma área urbana, recebe R\$ 2.335,00 por mês e possui 97% de chances de estar trabalhando. Caso esse profissional possua algum tipo de pós-graduação, sua remuneração seria de R\$ 2.933,00 reais e suas chances de estar ocupado seriam de 97,83%.

Caso sua pele fosse branca, sua remuneração mensal atingiria R\$ 3.800,00 e sua probabilidade de ocupação praticamente se manteria estável em 97,85%. Uma médica negra, por sua vez, com idade entre 25 e 29 anos, moradora de uma área urbana, recebe menos do que seus colegas de profissão do sexo masculino: apenas 1.287,59 reais mensais. Sua probabilidade de ocupação é também menor: 86,96 %.

No caso dos graduados em Serviço Social, por exemplo, a renda mensal dos homens não afros com idade entre 25 e 29 anos e residentes em áreas urbanas é de R\$1.496,44 e as chances de ocupação são de 93,73%. Para a profissional do sexo feminino, com as mesmas características, esses números são respectivamente R\$ 916,63 e 76,43%. Sua colega de profissão, afrodescendente, recebe por mês cerca de R\$ 707,68 e tem 76,31% de possibilidades de estar trabalhando. Os assistentes sociais pretos, do sexo masculino, estão em uma situação um pouco mais favorável que suas colegas da mesma etnia: sua renda é de R\$ 1.155,32 e suas possibilidades de ocupação são de 93,69%. Os dados analisados por Néri demonstram que entre os cientistas sociais, as profissionais do gênero feminino que se declararam não afros, com idade entre 25 e 29 anos, residentes em áreas urbanizadas recebem em média R\$ 710,73 e têm 73,25% de probabilidade de estarem ocupadas. Já no caso das profissionais graduadas na mesma carreira e com as mesmas características com exceção da raça (afro), os valores médios da renda caem para R\$ 548,72 e as chances de estarem trabalhando sofrem ligeira alteração negativa: 73,12%.

Outro fator que parece interferir na definição dos rendimentos médios dos graduados, de acordo com o estudo, é o local de residência. Assim, profissionais de nível superior que residem em áreas não urbanizadas recebem maiores salários que os que moram em aglomerados rurais, áreas rurais e até mesmo áreas urbanizadas. Uma hipótese que pode explicar esse fenômeno, entre outros fatores, é a escassez de mão de obra com formação em nível superior nas áreas não urbanizadas. Em conformidade com a lei da oferta e da procura, o menor número de profissionais disponíveis torna maior a sua remuneração. Comparando-se os valores recebidos por aqueles que moram em áreas não urbanizadas, com os auferidos por aqueles que residem em áreas urbanizadas, percebe-se que a diferença, apesar de significativa, é relativamente pequena, na maioria dos casos. A tabela 13 indica as variações salariais de profissionais graduados em diferentes áreas do conhecimento e inclui tanto carreiras de

elevado prestígio social quanto outros de menor *status*, considerando se o local de moradia é urbano ou rural.

Tabela 13
Renda de profissionais com curso superior tendo em vista o local de moradia

Curso de graduação	Renda segundo local da moradia:			
	Aglomerado Rural	Área não urbanizada	Área rural*	Área urbanizada
Agronomia	1.194,66	1.915,32	1.237,10	1.838,43
Biologia	923,16	1.480,04	955,96	1.420,63
Medicina	1.964,93	3.150,23	2.034,73	3.023,77
Engenharia Civil	1.618,39	2.594,64	1.675,88	2.490,48
Física	1.112,61	1.783,77	1.152,14	1.712,16
Psicologia	1.196,20	1.917,78	1.238,70	1.840,80
Letras	887,70	1.423,18	919,23	1.366,04
História	770,50	1.235,29	797,88	1.185,70
Pedagogia	852,19	1.366,26	882,46	1.311,41
Direito	1.534,07	2.459,46	1.588,56	2.360,73
Arquitetura	1.459,12	2.339,30	1.510,96	2.245,40
Geografia	761,29	1.220,52	788,34	1.171,53

Fonte: Elaborado a partir dos dados de estudo de Néri (2005).

Nota: Para egressos do sexo masculino, com idade entre 30 e 34 anos, da cor branca.

Nota: Exclusive aglomerado rural*

Como outros estudos sobre a relação entre a educação superior e a renda têm apontado, também nesse caso, na medida em que a faixa etária aumenta, aumentam os valores médios das rendas percebidas pelos profissionais. Por outro lado, na maioria dos casos, essa elevação não é radical. A análise dos dados do estudo de Néri (2005), revela que no início de suas carreiras, os egressos da área de Geografia, por exemplo, recebem salários médios que vão de R\$ 1.054,87 (egressos não afros; do sexo masculino; com idade entre 25 e 29 anos; residentes em áreas urbanizadas) a R\$498,86 (egressos afros; do sexo feminino; com idade entre 25 e 29 anos; residentes em áreas urbanizadas). Quando se examinam os dados referentes aos maiores e aos menores valores médios das rendas dos geógrafos e geógrafas, pertencentes a uma faixa etária mais avançada (35 a 39 anos), percebe-se que ocorre um aumento em relação ao início da carreira: respectivamente R\$ 1.278,14 e R\$ 604,45. Como anteriormente mencionado,

porém, se há uma evolução salarial no decurso da carreira, por outro lado, observa-se também um declínio a partir de certa idade, o que pode ter a ver, entre outros fatores, com a estabilidade alcançada pelo profissional, que depois de atingir o ápice em sua carreira, atinge um ponto em que já não há mais tantas possibilidades de crescimento. Pode também estar vinculado à questão da aposentadoria, que na maior parte dos casos implica em uma queda nas rendas dos trabalhadores. A tabela 14 demonstra a evolução salarial dos egressos de outros cursos superiores durante suas carreiras:

Tabela 14
Faixa etária e Valores médios das rendas mensais dos egressos* (em R\$) de acordo com a carreira**

Carreira	Faixa etária e Valores médios das rendas mensais dos egressos* (em R\$)								
	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	60 ou +
Medicina	574,85	812,67	902,54	984,67	1.030,98	1.029,81	995,89	920,47	713,70
Veterinária									
Biologia	427,91	604,94	671,83	732,97	767,44	766,57	741,32	685,18	531,27
Matemática	444,65	628,61	698,12	761,65	797,47	796,57	770,33	711,99	552,06
Pedagogia	395,01	558,43	620,18	676,62	708,44	707,64	684,33	632,50	490,42
Odontologia	717,51	1.014,35	1.126,52	1.229,04	1.286,84	1.285,38	1.243,04	1.148,9	890,82

Fonte: Elaborado a partir dos dados de estudo de Néri (2005)

Nota: Egressos do sexo feminino, afros, residentes em áreas urbanizadas.

Nota: Dados relativos ao ano 2000

4.6 Algumas considerações sobre as relações entre escolaridade, emprego e renda

Conforme demonstram os estudos aqui analisados, o diploma de curso superior não é garantia automática de acesso a bons postos no mercado de trabalho, muito menos do recebimento de remunerações elevadas. Os salários variam conforme a carreira e são ainda influenciados por fatores como o gênero e a etnia do profissional. Nesse contexto, profissões como administração e medicina são as mais “rentáveis”, já que por oferecerem as remunerações mais elevadas no mercado de trabalho, propiciam um alto retorno do investimento em educação. No outro extremo, cursos como licenciatura em matemática possibilitam uma

resposta bastante fraca, já que os salários médios dos profissionais dessa área são muito baixos quando comparados aos valores recebidos por administradores de empresas e por médicos. Essa situação de desigualdade entre os rendimentos de egressos do ensino superior, reflete, de acordo com Bourdieu (1998), a hierarquia das instituições e cursos desse nível de ensino, que colabora para manter algumas áreas associadas ao prestígio social e à boa remuneração, enquanto outras são relegadas, nestes aspectos, a segundo plano. Apesar disso, o portador de diploma de graduação, dispõe, no mercado de trabalho, de situação bem mais favorável do que os trabalhadores com níveis mais baixos de escolaridade. Os dados do Censo 2000 do IBGE analisados, permitem visualizar a relação entre renda, ocupação e escolaridade para brasileiros de ambos os sexos, de todas as faixas etárias e diferentes níveis de instrução e evidenciam que a posse de educação formal é um importante diferencial para o acesso a melhores rendimentos. De acordo com este estudo, no Brasil, são os egressos do ensino superior que recebem os salários mais elevados, seguidos pelos trabalhadores com nível médio de escolaridade, que por sua vez são sucedidos por aqueles com certificado de ensino fundamental, já que “(...) cerca de 35% da desigualdade de renda brasileira é explicada pelo número de anos completos de estudo das pessoas (...) Em todos os níveis, cursos completos proporcionam salários maiores que cursos incompletos. Mesmo no caso da alfabetização de adultos o salário é 10% maior e a chance de ocupação 66% maior do que dos adultos que nunca freqüentaram a escola” (NÉRI, 2005, p.3).

Tendo em vista os resultados dos estudos apresentados anteriormente, bem como a literatura referente ao tema, não se pode negar a relevância do acesso à educação superior como um instrumento importante para a inclusão social. Não obstante, a formação universitária, por si só, não garante elevados retornos do investimento feito em educação. Muitas vezes ela pode significar, conforme demonstraram os dados analisados, uma situação econômica apenas pouco melhor do que a vivenciada por aqueles que possuem um nível mais baixo de escolaridade. Para o homem branco, o diploma rende bem mais do que para seu congênere negro. É a mulher negra, no entanto, que enfrenta as piores adversidades no mercado de trabalho brasileiro. Essa desigualdade se mantém para egressos de todas as carreiras, o que evidencia a persistência da atuação de mecanismos que mantêm a maioria dos afrodescendentes nas camadas inferiores da pirâmide social brasileira. Por sua vez, a diferença nas rendas médias recebidas por homens e mulheres, demonstra que a mentalidade que insiste em considerar a mulher inferior ao homem, faz com que seja desvalorizado o

produto de seu trabalho, e assim colabora para que sua remuneração média permaneça menor do que a do trabalhador do sexo masculino. Contudo, outros fatores como a diferença na carga horária desempenhada por homens e mulheres pode ter também reflexos na remuneração, considerando-se que em alguns casos, as mulheres são maioria em ocupações de meio expediente, como a docência na educação básica. Porém, para confirmar ou não essa hipótese, seria preciso comparar o número de horas trabalhadas tendo em vista o gênero, dado não disponível no estudo de Néri.

O acesso à educação superior não é garantia de bons salários e bons empregos, e por si só, não neutraliza o efeito de variáveis como a origem social, a etnia e a influência das relações sociais no acesso ao mercado de trabalho. Dessa forma, a mobilidade social ascendente pela via da educação parece ser uma possibilidade cada vez mais distante para a população de baixa renda no Brasil. Um ciclo vicioso de desvantagens e desigualdades dificulta o acesso dessa população a melhores condições de renda e de qualidade de vida. Se, quando consegue ingressar no ensino superior através dos cursos desprezados pela elite, estes indivíduos experimentam um processo de mobilidade educacional, por outro lado, no entanto, como demonstram as estatísticas, estas carreiras oferecem os piores rendimentos salariais no mercado de trabalho. Não se pode desconsiderar, porém, como aponta Néri, que apesar disso, estes egressos possuem rendimentos mais elevados do que os trabalhadores com baixos níveis de instrução. Assim, ainda que tenham escalado poucos degraus, estes indivíduos experimentaram certa ascensão na escala social, apesar de que, como afirmou Bourdieu, mantenha-se, a cada geração, a situação de desigualdade entre as classes, devido ao movimento de Translação da Estrutura social, anteriormente citado.

Ainda que a carreira escolhida possa determinar em grande medida, a remuneração e a probabilidade de encontrar uma ocupação, é relevante considerar a atuação de outros fatores, que auxiliam a explicar as diferenças de “sucesso” no mercado de trabalho, tais como a realização de pós-graduação, a área de atuação e a posse de capital social. Segundo Bourdieu, o capital social, que consiste na rede de relações pessoais e familiares, pode ser um importante mecanismo na inserção profissional, uma vez que algumas vagas são preenchidas com base em indicações e não apenas por meio de seleções. Este tipo de critério, porém, pode prejudicar egressos das classes populares, que não dispõem, em sua maioria, de uma ampla

rede de contatos que possa apoiá-los, efetivamente, na disputa pelo acesso ao emprego. Para esses graduados, a obtenção do título representa um passo importante na direção de uma situação socioeconômica melhor do que a vivenciada por seu meio familiar. Porém, como mencionado, o diploma, por si só, não assegura a ocupação de uma vaga condizente com a formação recebida e, por sua vez, existem diferenciais importantes nas possibilidades de remuneração oferecidas por cada carreira em particular, além das desigualdades associadas a outros elementos como gênero e etnia. Dessa maneira, ainda que estes profissionais tenham em comum a origem social nas camadas populares e o êxito no ingresso no ensino superior, não se pode desconsiderar que eles se diferenciam quanto à carreira escolhida, a faixa etária e o gênero. São, portanto, indivíduos com percursos acadêmico-profissionais diferenciados e distintas probabilidades de renda e ocupação. Estudar suas trajetórias profissionais é também contribuir para tornar visíveis esses sujeitos das camadas populares, que conseguiram atingir o ápice do sistema educacional.

No próximo capítulo será apresentada a análise de uma amostra de egressos da UFMG oriundos de cursos de diversas áreas do conhecimento. A amostra contempla profissionais que foram bolsistas da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), portanto, oriundos das classes populares, e graduados que não precisaram deste tipo de apoio, de forma a possibilitar uma comparação da trajetória profissional dos dois grupos, no que tange a aspectos como renda e satisfação com a ocupação desempenhada.

CAPÍTULO CINCO: OS EGRESSOS DA UFMG E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise dos dados de uma amostra de egressos de quatro cursos da UFMG, a saber : Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Direito e Geografia, que foram objeto de estudo mais amplo sobre egressos dos cursos de graduação, tendo os dados coletados sido gentilmente cedidos para esta pesquisa. A escolha desses quatro cursos se relaciona ao fato de que para eles foram coletadas informações sobre o período em que os entrevistados estiveram na universidade, bem como sobre sua inserção profissional e também sobre os egressos que foram bolsistas da FUMP. O exame aqui proporcionado baseia-se nos dados já coletados e anteriormente mencionados e se apóia também em entrevistas efetuadas no presente trabalho, com graduados selecionados a partir do banco de dados da pesquisa citada. Dessa maneira, divide-se em dois segmentos principais, sendo o primeiro deles dedicado à apreciação das informações pertencentes ao banco de dados e o segundo consagrado ao exame das entrevistas realizadas com egressos selecionados dentro deste universo. São abordadas questões referentes à trajetória dos egressos no ensino médio, escolaridade paterna e materna, além de fatores como realização de pós-graduação, satisfação com a profissão, setor de atuação e renda.

5.1 Metodologia

A análise aqui apresentada tem o objetivo de propiciar elementos que contribuam para esclarecer se, e de que forma a assistência estudantil se reflete na inserção profissional dos egressos atendidos pela Fundação Mendes Pimentel (FUMP), bem como ampliar a compreensão sobre quais os fatores se relacionam com a determinação do nível de rendimentos dos profissionais dos cursos examinados, tanto bolsistas como não bolsistas. Com esta finalidade, optou-se por utilizar, como fonte de dados, as informações coletadas para atender a estudo ainda não concluído, intitulado “Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000)”, que está sendo conduzido por professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) com apoio da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria de Avaliação Institucional. Essa opção justifica-se pelo fato de que os bancos de

dados deste estudo contêm informações como renda e setor de atuação dos egressos, que possibilitam a análise da inserção profissional dos graduados e também porque permitem a comparação da inserção profissional de egressos que receberam assistência estudantil durante sua passagem pela universidade com a daqueles que não precisaram deste tipo de suporte, uma vez que os entrevistados no estudo citado foram inquiridos quanto ao recebimento de bolsa FUMP. A escolha desta fonte de dados baseia-se também na diversidade dos cursos de graduação analisados, que contemplou tanto áreas oferecidas nas modalidades licenciatura e bacharelado, bem como cursos de elevado prestígio social, como Direito, e carreiras de menor *status*, caso de Geografia, possibilitando examinar os rendimentos associados à diferentes carreiras no mercado de trabalho.

As informações constantes nos bancos de dados citados são relativas a 722 egressos da UFMG, formados entre os anos de 1975 e 2000. Esses ex-alunos foram entrevistados, na pesquisa mencionada, entre março de 2005 e fevereiro de 2006, sendo a maior parte dessas entrevistas realizada por telefone, tendo uma pequena parcela optado por responder ao questionário por e-mail, carta social ou pessoalmente. Os egressos responderam a questionário contendo seis blocos de perguntas, denominados respectivamente de: informações pessoais; estudos de pós-graduação; atividades profissionais; mercado de trabalho; avaliação do curso de graduação e o prestígio social da carreira escolhida; renda auferida e raça/etnia. A amostra contempla egressos dos cursos¹ de Ciências Sociais; Ciências Biológicas; Direito e Geografia, selecionados do universo de graduados nos anos citados. A tabela 15 apresenta o universo e amostra da pesquisa com egressos da UFMG tendo em vista o curso, turno e ano de conclusão da graduação.

¹ Os bancos de dados dessa pesquisa incluíam também o curso de Medicina, porém, como o questionário aplicado a estes egressos não continha a questão sobre o recebimento da bolsa FUMP, não permitindo assim a comparação dos rendimentos de médicos bolsistas e não bolsistas, optou-se, no presente trabalho, a não incluir este curso na análise.

Tabela 15
Universo e Amostra da Pesquisa com Alunos egressos da UFMG tendo em vista o curso, turno e ano de conclusão da graduação

Cursos	Ano de conclusão da graduação na UFMG					Universo	Amostra
	1980	1985	1990	1995	2000		
Ciências Biológicas (D)*	32	38	82	84	85	-	-
Ciências Biológicas (N)**	-	-	-	-	25	346	203
Ciências Sociais	41	32	52	29	39	193	150
Direito	205	207	279	253	303	1247	250
Geografia (D)*	18	29	36	35	32	-	-
Geografia (N)**	-	-	-	-	23	173	119

Fonte: Pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*D= diurno e ** N=Noturno

As informações constantes nos bancos de dados dessa pesquisa foram examinadas no presente trabalho, em uma primeira etapa, por meio do *software* SPSS, de forma a caracterizar os egressos de cada curso quanto a aspectos como raça, gênero, faixa etária, escolaridade materna e paterna, renda, setor de atuação e outros elementos referentes à trajetória profissional. Posteriormente, esses dados foram desagregados tendo em vista o recebimento de bolsa FUMP, de forma a definir o percentual de egressos bolsistas nos cursos da amostra e também caracterizando-os quanto a variáveis como gênero, raça e renda auferida. Em seguida, procedeu-se a comparação da renda de bolsistas e não bolsistas de cada um dos quatro cursos examinados. Em uma etapa posterior, para aprofundar essa análise, optou-se no presente trabalho, pela realização de entrevistas com egressos selecionados a partir dos bancos de dados examinados. Essas entrevistas tiveram como finalidade a coleta de informações que não constavam do estudo citado e foram consideradas pertinentes para aprofundar a apreciação da situação de bolsistas e não bolsistas, tais como (in) satisfação com a ocupação atual, opinião sobre a relação entre o curso e o acesso ao mercado de trabalho e a comparação da situação econômica atual dos egressos com a de suas famílias quando de seu ingresso no curso. Assim, elaborou-se questionário a ser aplicado a bolsistas e não bolsistas, contendo questões relativas à satisfação com a carreira escolhida, avaliação da carreira no tocante a aspectos como possibilidades de progresso profissional e renda, entre outras. Os bolsistas, especificamente, foram ainda inquiridos quanto ao tipo de benefício recebido da FUMP e avaliação dos efeitos da assistência sobre o desempenho acadêmico e profissional. A exceção de Geografia, em que um número maior de egressos respondeu ao questionário enviado por correspondência eletrônica (três não bolsistas e dois bolsistas), nos demais cursos foram entrevistados um bolsista e um não bolsista. Os entrevistados foram selecionados a partir de critérios tais como

o tempo decorrido desde a conclusão da graduação, de modo a permitir a comparação da situação de profissionais inseridos no mercado de trabalho há mais e menos tempo, incluindo-se tanto licenciados como bacharéis, assim como graduados e pós-graduados de diferentes faixas etárias, de forma a permitir a comparação entre suas faixas salariais e as opiniões sobre as relações entre a posse de diploma e renda. Procurou-se também entrevistar egressos de ambos os sexos, sendo que em alguns casos, como no curso de Geografia, apesar de terem sido contatados tanto homens quanto mulheres, apenas geógrafos do sexo masculino concordaram em responder ao questionário. Os profissionais foram entrevistados por telefone e em alguns casos, optaram por responder ao questionário por *e-mail*. Dessa forma, enquanto os itens 5.2 até o item 5.2.4 deste capítulo contemplam a caracterização da amostra de forma “geral”, ou seja, sem levar em conta o recebimento de bolsa FUMP, o item 5.3 em diante é dedicado à análise da amostra tendo em vista a variável recebimento de bolsa FUMP, e assim os egressos são caracterizados como bolsistas e não bolsistas e o exame das variáveis é correlacionado ao recebimento ou não do suporte da fundação. Finalmente, no item 5.3.2 são comentadas as entrevistas, efetuadas no presente trabalho, com egressos selecionados nos bancos de dados do estudo citado.

5.2 Os egressos: raça/etnia, gênero e idade

Conforme já mencionado, a amostra contempla 722 egressos dos cursos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Direito e Geografia, selecionados a partir do universo de graduados pela UFMG, entre 1975 e 2000. Quanto à raça/cor, predominam os que se declaram brancos (71%), sendo que o percentual de brancos, pretos e pardos varia dentro de cada curso, como demonstra a tabela 16.

Tabela 16
Curso e raça/etnia dos entrevistados da amostra (porcentagens)

Raça/etnia	Curso			
	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Branco	68,5	64,7	81,2	60,5
Preto	2,5	6,0	1,6	6,7
Pardo	25,1	25,3	14,8	29,4
Amarelo	1,5	0,7	0,4	—
Indígena	0,5	—	—	—
NR *	2,0	3,3	2,0	3,4
Total	100	100	100	100

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*NR= Não Respondeu

A pequena presença de pretos em cursos de prestígio social elevado da UFMG, apontada pelo Censo Socioeconômico e Étnico realizado nesta universidade e comentado anteriormente no presente trabalho, é confirmada pela análise da variável raça/etnia dentre os egressos dos bancos de dados da pesquisa citada. Semelhantemente ao que demonstrou o Censo, o maior percentual de egressos dessa raça/etnia foi registrado entre os profissionais graduados em Geografia (6,7%), curso de menor *status* social, frequentado em sua maioria por estudantes oriundos das classes populares, enquanto que o menor percentual de graduados pretos foi detectado entre os bacharéis em Direito (1,6%), curso que ao contrário do primeiro, é composto, na UFMG, predominantemente por estudantes dos estratos médios e altos da sociedade. Por sua vez, a presença de pardos na amostra é expressiva em todos os cursos, indo de 14,8% (Direito) até 29,4% (Geografia). Dentre os cursos aqui examinados, o mais diversificado do ponto de vista étnico é o de Geografia, que contempla as maiores percentagens de pretos e pardos, enquanto o curso mais homogêneo neste aspecto é o de Direito, que reúne mais de 80% de egressos brancos, montante bem superior ao apresentado pelos cursos de Ciências Biológicas e Ciências Sociais. Este curso, por sua vez, apresenta um perfil próximo ao do de Geografia, no tocante à composição racial de seus egressos, enquanto o de Ciências Biológicas se diferencia destes dois por apresentar menor presença de pretos. As mulheres comparecem com leve vantagem na amostra: 52,5% contra 49% de homens. Da mesma forma como ocorre com a etnia, o percentual de homens e mulheres varia em cada curso, sendo que elas predominam nas áreas de ciências sociais, geografia e biologia e os homens são maioria no direito, coincidentemente ou não, curso de maior prestígio social comparado aos outros três aqui analisados. Esta maior presença feminina não é uma surpresa,

considerando o grupo de cursos analisado. Conforme já demonstraram outros estudos, nas áreas de ciências humanas e biológicas essa característica marca uma tendência que vem se acentuando ao longo do tempo².

Tabela 17
Gênero dos egressos da amostra por curso (valores absolutos e porcentagens)

Gênero	Curso			
	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Masculino	82/ 40	60/ 40	151/ 60	49/ 41
Feminino	121/ 60	90/ 60	99/ 40	70/ 60
Total	203/100	150/100	250/100	119/ 100

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Considerando o período de tempo coberto pela pesquisa, entre 1975 e 2000, as faixas etárias dos entrevistados variam bastante, havendo variações na idade média dos egressos por curso. Alguns são compostos por egressos mais jovens, como é o caso de Ciências Biológicas, no qual quase metade dos entrevistados têm entre 20 e 30 anos de idade, enquanto Ciências Sociais tem apenas 8,7% de graduados na faixa etária mais baixa (28 a 30 anos) e 26% com idade entre 46 e 50 anos. Entre os bacharéis em Direito, predominaram profissionais com idade entre 31 e 40 anos, assim como entre os egressos de Geografia.

5.2.1 A escolarização dos egressos e de seus pais

No que diz respeito ao tipo de escola em que concluíram o ensino médio, os egressos dos cursos da amostra se dividiram de forma equilibrada entre estabelecimentos da rede pública e da rede particular, à exceção de direito. Neste curso, de maior prestígio social e preferencialmente visado pela elite no Brasil, predominaram os egressos do ensino médio privado, como se pode ver pelos dados da tabela a seguir:

² Ver, entre outros, Peixoto, Braga e Bogutchi (2003).

Tabela 18
Tipo de escola em que concluiu o ensino médio e curso de graduação (porcentagem)

Conclusão do ensino médio	CURSO			
	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Pública	50,7	45,3	30,0	45,4
Particular	49,3	54,7	70,0	53,8
Total	100	100	100	100

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Quando se relaciona o tipo de escola em que o egresso concluiu o ensino médio com a variável raça/etnia, verifica-se que em todos os cursos da amostra os brancos são, em sua maioria, egressos do ensino médio privado. Assim como ocorreu com o quesito raça/etnia, os dados estão em sintonia com os resultados obtidos pelo Censo Socioeconômico e Étnico na UFMG, bem como com os dados do Censo da Educação Superior do INEP, anteriormente comentados e que apontam que os brancos são egressos, em sua maioria, da rede privada de ensino médio, e pretos e pardos da rede pública. A tabela 19 informa a raça/cor e tipo de escola em que os egressos da amostra concluíram o ensino médio, conforme o curso:

Tabela 19
Conclusão do ensino médio e raça/etnia (números absolutos)

Raça /Etnia	Conclusão do Ensino Médio	Curso			
		Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Branco	Escola privada	75	55	154	45
	Escola pública	64	42	49	26
Preto	Escola privada	01	01	01	02
	Escola pública	04	08	03	06
Pardo	Escola privada	22	10	16	14
	Escola pública	29	28	21	21
Amarelo	Escola privada	01	-	-	-
	Escola pública	02	01	01	-
Indígena	Escola privada	-	-	-	-
	Escola pública	01	-	-	-
NR*	Escola privada	04	02	04	03
	Escola pública	-	03	01	01
Total	Escola privada	103	68	175	64
	Escola pública	100	82	75	53

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota: Um egresso do curso de geografia, branco, não informou tipo de escola em que concluiu o EM

Nota:*NR: Não Responderam

Os bancos de dados da pesquisa disponibilizam informações sobre escolaridade e ocupação materna e paterna dos profissionais, que se constituem em indicativos importantes sobre a origem de classe social. Infelizmente, porém, como os dados acerca da ocupação e da profissão de pais e mães dos egressos não se encontram reunidos nos bancos em grupos ou categorias, que viabilizassem sua análise, a dispersão dessas variáveis em um número muito grande de elementos tornou difícil seu exame no presente trabalho. Dessa forma, optou-se por apresentar aqui somente a variável escolaridade.

Como demonstram as tabelas 20 e 21, o nível de instrução dos pais e das mães dos profissionais da amostra examinada é bem heterogêneo. Em todos os cursos os pais e mães estão distribuídos em todos os níveis de instrução. Apesar disso, alguns fatores se destacam, como o baixo percentual daqueles sem nenhuma instrução e, na maior parte dos casos, a relativa proximidade da escolaridade de ambos os progenitores em cada nível de instrução. Os percentuais de pais e mães com primeiro grau completo, no caso dos egressos de Ciências Biológicas, por exemplo, são bastante próximos, respectivamente 12,8% e 10,3%, assim como os de pais e mães pós-graduados entre os egressos de Ciências Sociais (6,7% e 6,0%). Diferentemente, no caso dos progenitores dos graduados em Direito, enquanto 21,6% das mães possuem curso superior completo, entre os pais este índice praticamente dobra (42,0%). Por sua vez, o menor percentual de mães com curso superior foi encontrado entre os egressos do curso de Geografia (10,9%) e o maior (29,1%) é exibido pelos profissionais graduados em Ciências Biológicas.

Tabela 20
Escolaridade materna dos egressos (porcentagem)

Curso	Nível de instrução								Total
	Nunca foi à escola	1º. grau incompleto	1º. grau completo	2º. grau incompleto	2º. grau completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós	
Ciências Biológicas	2	20,7	10,3	1,5	33,5	3,0	26,1	3,0	100
Ciências Sociais	4,0	19,3	18,7	0,7	29,3	0,7	18,7	6,0	100
Direito	3,2	15,2	14,0	2,8	39,6	1,6	21,6	1,2	99,2*
Geografia	4,2	36,1	22,7	3,4	21,0	0,8	10,1	0,8	100

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Exclusive egressos que não sabiam ou não informaram

Tabela 21
Escolaridade paterna dos egressos (porcentagem)

Curso	Nível de instrução								Total
	Nunca foi à escola	1º. grau incompleto	1º. grau completo	2º. grau incompleto	2º. grau completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós	
Ciências	2	17,7	12,8	5,4	21,7	4,4	28,6	5,9	98,5*
Biológicas									
Ciências Sociais	1,3	19,3	16,7	1,3	23,3	2,0	25,3	6,7	100
Direito	2,4	14,4	11,2	1,6	21,6	1,2	42,0	4,8	99,2*
Geografia	4,2	32,8	22,7	2,5	21,8	2,5	10,9	0,8	98,3*

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Exclusive egressos que não sabiam ou não informaram

Para o presente trabalho, a variável instrução paterna foi relacionada ao tipo de escola (pública ou particular) em que os egressos concluíram o ensino médio, cruzamento efetuado para todos os cursos da amostra. Quanto aos graduados em Ciências Biológicas, destaca-se a diferença do total de pais com baixa escolaridade, entre egressos de escolas públicas e particulares de ensino médio, sendo que enquanto 25% dos pais de egressos da rede pública possuíam apenas o 1º. grau incompleto, somente 11% dos pais de egressos da rede privada se enquadravam nesse mesmo nível de instrução. No outro extremo de escolaridade a situação se inverte: o diploma de ensino superior era possuído por 41% dos pais de egressos da escola privada e apenas por 17% de progenitores de profissionais oriundos da rede pública. Já os egressos do curso de Direito, que concluíram o ensino médio em escolas da rede privada, apresentaram o maior percentual de pais com nível superior. Considerando apenas aqueles com terceiro grau completo, o percentual é de 53%. Caso se leve em conta também os pais de egressos com superior incompleto e pós - graduação, este percentual sobe para 61% e os pais com primeiro grau incompleto representam apenas 7%. Entre aqueles oriundos da rede pública de ensino médio, 32% tinham pais com 1º. grau completo e somente 16,4% eram filhos de pais com superior completo.

5.2.2 A renda dos egressos

Os resultados da análise da renda auferida pelos egressos coincidem com o que os estudos anteriormente apresentados sobre a remuneração de profissionais com ensino superior no

Brasil têm demonstrado. Mesmo as menores remunerações médias alcançadas são mais expressivas quando comparadas com aquelas recebidas por trabalhadores com menor qualificação. Porém, conforme apontaram aqueles estudos, a renda varia expressivamente tendo em vista o curso de graduação, o que também foi corroborado pelos dados deste estudo. A tabela 22 informa a composição das rendas atuais dos egressos da amostra analisada.

Tabela 22
Renda atual dos egressos por curso

Renda (em reais)	Ciências Biológicas		Ciências Sociais		Direito		Geografia	
	Números	%	Números	%	Números	%	Números	%
	Absolutos		Absolutos		Absolutos		Absolutos	
1.000,00	51	25,1	13	8,7	07	2,8	23	19,3
2.000,00	83	40,9	36	24	19	7,6	32	26,9
3.000,00	20	9,9	36	24	42	16,8	28	23,5
4.000,00	13	6,4	17	11,3	30	12,0	12	10,1
5.000,00	12	5,9	18	12	35	14,0	06	5,0
6.000,00	06	3	09	6	14	5,6	04	3,4
7.000,00	01	0,5	02	1,3	12	4,8	–	–
+7.000,00	05	2,5	04	2,7	62	24,8	03	2,5
Não informou e/ou não tinha renda	12	5,9	15	10	29	11,6	11	9,2
Total	203	100	150	100	250	100	119	100

Fonte: Elaboração a partir dos da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Como era de se esperar, o curso que apresenta o maior número de egressos situados nas faixas de rendimentos mais elevadas é o de Direito, com 29,6% dos entrevistados com renda maior ou igual a R\$ 7.000,00 mensais. No outro extremo, dos menores valores de renda, no caso dos egressos do curso de Direito, 2,8% disseram receber em torno de R\$ 1.000,00. No que diz respeito aos demais cursos da amostra, o quadro é bem diferente do que o encontrado para os bacharéis em Direito. Pelo menos no que diz respeito à remuneração, os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Geografia não se constituem em uma opção muito atraente. A maior parte dos formados nesses cursos recebe valores entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00 mensais. Entre os graduados em Ciências Biológicas, os profissionais com renda de até 2 mil reais por mês representam 66% do total, o percentual mais elevado encontrado entre os cursos examinados. Esse índice também é bastante considerável entre os egressos de geografia (46,2%) e ciências sociais (32,7%). Dessa forma, o percentual de profissionais situados nas maiores faixas de renda é ínfimo, se comparado aos índices encontrados entre os egressos de

Direito. Recebem R\$ 7.000,00 ou mais por mês somente 3,0% dos biólogos, 4,0% dos cientistas sociais e 2,5% dos geógrafos.

Tendo em vista a variável gênero, a análise demonstrou que de forma geral, os rendimentos de homens e mulheres, formados em um mesmo curso, são relativamente próximos. Apesar disso, os profissionais do sexo masculino se concentram em maior medida nas faixas salariais mais elevadas. Dessa forma, entre os bacharéis em Direito, a porcentagem de homens com os maiores rendimentos (pouco mais de 30%) é maior do que a de mulheres (21%) nessa mesma situação. Entre as egressas, a maior parte (26%) tem renda em torno de R\$ 3.000,00. Por sua vez, somente 14% dos advogados do sexo masculino recebem rendimentos nessa faixa. Entre os profissionais do curso de Ciências biológicas, o percentual de homens que recebem até R\$ 2.000,00 reais mensais (56%) é menor do que o de mulheres que declararam estar nessa faixa de renda (73%) e enquanto três graduados em Geografia disseram ter rendimentos acima de R\$ 7.000,00, nenhuma egressa desse curso estava nessa condição. Na tabela 23 estão relacionados renda, curso e gênero.

Tabela 23
Renda atual dos egressos tendo em vista o gênero (números absolutos)

Renda (em reais)	Ciências Biológicas		Ciências Sociais		Direito*		Geografia*	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1.000	12	39	04	09	03	04	12	11
2.000	34	49	12	24	08	11	11	21
3.000	11	09	12	24	19	23	11	17
4.000	09	04	07	10	17	13	04	08
5.000	06	06	11	07	24	11	03	03
6.000	02	04	04	05	10	04	01	03
7.000	-	01	01	01	08	04	-	-
+7.000	04	01	02	02	43	19	03	-
Não informada	04	08	07	08	-	-	-	-
Total	82	121	60	90	132	89	45	63

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Exceto os que não informaram renda e que não foi possível identificar gênero

O exame da renda dos egressos da amostra, tendo em vista a variável raça, demonstrou que entre os graduados em Geografia, nenhum profissional autodeclarado preto possuía rendimentos superiores a R\$ 3.000,00 e metade desses egressos se situava na menor faixa de renda (R\$ 1.000,00). No caso dos egressos que se declararam brancos, 75% afirmaram ter

renda de até R\$ 3.000,00 e 13% ganhavam entre R\$ 5.000,00 e R\$ 7.000,00. Os rendimentos dos egressos pardos apresentaram padrões semelhantes aos dos brancos. Por sua vez, nenhum bacharel em Direito, preto, afirmou ter renda superior a R\$ 5.000,00, enquanto 40% de seus colegas brancos e 40% dos pardos afirmaram estar nessa situação. Mais de 70% dos egressos de Ciências Biológicas, de cor branca, recebiam até R\$ 3.000,00, enquanto a maioria de pardos recebia até R\$ 4.000,00 e apenas um disse ter renda acima deste valor. Os cientistas sociais pardos se concentraram nas faixas de renda de até R\$ 5.000,00 e os pretos disseram receber no máximo até R\$ 3.000,00. Por sua vez, os brancos se distribuíram por todas as faixas de renda, apesar de metade deles receber no máximo R\$ 3.000,00. Assim, as rendas recebidas pelos profissionais brancos e pardos comportam-se de modo semelhante. Porém, os pretos, minoria em todos os cursos são os mais prejudicados em termos de renda. Os resultados detalhados do exame da relação renda e raça são apresentados na tabela 24.

Tabela 24
Renda tendo em vista a variável raça/etnia dos egressos *(números absolutos)

Curso	Raça	Renda (em reais)									Total
		1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	6.000	7.000	+7.000	NR*	
Ciências Biológicas	Branca	32	58	13	07	11	05	01	05	07	139
	Preta	01	02	01	-	-	-	-	-	01	05
	Parda	17	18	06	06	-	01	-	-	03	51
	Amarela	-	03	-	-	-	-	-	-	-	03
	Indígena NR*	01	-	-	-	-	-	-	-	-	04
Ciências Sociais	Branca	10	23	19	09	15	09	02	03	07	97
	Preta	01	03	02	-	-	-	-	01	02	09
	Parda	02	08	13	07	03	-	-	-	05	38
	Amarela	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
	NR*	-	02	02	-	-	-	-	-	01	05
Direito	Branca	06	12	36	24	29	11	11	51	-	180
	Preta	01	01	01	-	01	-	-	-	-	04
	Parda	-	06	05	06	04	03	01	10	-	35
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
	NR*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geografia	Branca	12	20	19	08	05	02	-	02	-	68
	Preta	03	01	02	-	-	-	-	-	-	06
	Parda	08	10	05	03	01	02	-	01	-	30
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Indígena NR*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota: Exceto egressos que não forneceram esses dados

As tabelas 25 a 28 informam a renda tendo em vista a faixa etária dos egressos conforme o curso. Os dados apontam para uma tendência de elevação da renda com o aumento da idade dos profissionais, registrada mais fortemente entre os bacharéis em Direito, curso que

apresentou, ao contrário dos demais, uma distribuição mais equilibrada dos egressos nas faixas salariais mais elevadas. Assim, os egressos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Geografia, de todas as faixas etárias, se concentram nos valores intermediários de renda.

Tabela 25
Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Ciências Biológicas (números absolutos)

Faixa Etária	Renda (em reais)									
	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	6.000	7.000	+ 7.000	NR*	Total
20 - 30	33	44	06	03	01	-	-	01	05	93
31 - 40	15	31	07	07	04	03		01	07	75
41 - 50	03	07	05	03	05	03	01	02	-	29
51- 60	-	01	01	-	02	-	-	01	-	05
NR*	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Total	51	83	20	13	12	06	01	05	12	203

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Não respondeu ou não têm renda

Tabela 26
Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Ciências Sociais (números absolutos)

Faixa Etária	Renda (em reais)									
	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	6.000	7.000	+ 7.000	NR*	Total
28- 30	03	02	02	03	01	-	-	-	02	13
31- 35	01	10	07	03	02	-	-	-	03	26
36- 40	-	10	06	01	02	01	-	-	01	21
41- 45	03	04	07	02	01	02	01	01	-	21
46-50	05	03	10	07	07	03	01	02	01	39
51-55	01	05	01	01	05	03	-	01	05	22
56- 60	-	02	03	-	-	-	-	-	02	07
61- 65	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total	13	36	36	17	18	09	02	04	15	150

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Não respondeu ou não têm renda

Tabela 27
Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Direito (números absolutos)

Faixa Etária	Renda (em reais)									
	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	6.000	7.000	+ 7.000	NR*	Total
27- 30	-	07	04	07	03	01	01	07	08	30
31- 40	03	03	20	07	15	07	05	23	13	83
41- 50	01	05	11	08	09	04	03	24	06	65
51- 60	01	03	05	06	04	01	02	06	01	28
61-70	-	-	02	02	03	01	01	02	01	11
71- 80	01	01	-	-	01	-	-	-	-	03
*N R	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Total	06	19	42	30	35	14	12	62	29	250

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Não respondeu ou não têm renda

Tabela 28
Renda e Faixas etárias dos egressos do curso de Geografia (números absolutos)

Faixa Etária	Renda (em reais)								Total
	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	6.000	+ 7.000	NR*	
23-30	07	06	-	02	-	-	-	03	18
31-40	10	10	12	02	03	01	01	05	44
41-50	03	09	06	05	-	02	01	-	26
51-60	01	05	09	03	03	01	01	02	25
61-70	01	02	01	-	-	-	-	-	04
NR*	-	-	01	-	-	-	-	01	02
Total	22	32	29	12	06	04	03	11	119

Fonte: Elaborada a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Não respondeu ou não têm renda

A análise da renda dos egressos tendo em vista a variável escolaridade paterna foi também efetuada, de modo a determinar se a instrução dos pais possui conexão com os rendimentos dos entrevistados. Na amostra examinada, para os graduados em Ciências Biológicas, parece não haver relação entre a escolaridade paterna e a renda, uma vez que independentemente do nível de instrução dos pais, a maior parte dos egressos se concentrou na faixa de renda de R\$ 2.000,00. Quando se examina a renda dos profissionais formados em Ciências Sociais e em Geografia, também não parece existir uma ligação direta entre escolaridade paterna e rendimentos dos profissionais. Entre os egressos de Direito que têm pais com curso superior completo, prevalecem aqueles com renda superior a R\$ 7.000,00 mensais. Porém, o mesmo ocorre entre aqueles que são filhos de pais que estudaram apenas até o primeiro grau. Assim, no caso da amostra, a renda parece estar mais relacionada ao curso do que a fatores como a escolaridade paterna.

A situação de licenciados e bacharéis no tocante ao quesito renda, foi também examinada. No caso do curso de Direito, não há a modalidade licenciatura, assim, a tabela 29 contempla a comparação dos rendimentos auferidos por licenciados e bacharéis apenas para os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Geografia. Entre os graduados em Ciências Biológicas, 74 egressos optaram pelo bacharelado, 83 pela licenciatura e 43 cursaram as duas modalidades. A análise demonstra que enquanto 40% dos licenciados em Ciências Biológicas recebem R\$ 2.000,00 reais mensais, esse valor é recebido por 45% dos bacharéis, e entre os

biólogos que cursaram ambas as modalidades, 35% se situaram nessa mesma faixa de renda. Assim, pelo menos no caso da amostra aqui examinada, a remuneração média de licenciados e bacharéis em Ciências Biológicas não apresenta grandes disparidades, apesar disso, 21% dos bacharéis recebiam em torno de R\$ 1.000,00 e 31% dos licenciados se enquadravam nesta faixa de renda.

Por sua vez, entre os cientistas sociais apenas oito egressos optaram pela modalidade licenciatura, enquanto 93 escolheram o bacharelado e 48 cursaram as duas modalidades. Quanto à renda, entre os bacharéis, 22 recebiam até R\$ 3.000,00, e 30 egressos estavam situados na faixa entre R\$ 4.000,00 e R\$ 5.000,00. Entre os licenciados, apenas um estava na faixa de renda mais baixa e a maior parte recebia entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00 reais e somente um licenciado afirmou receber R\$ 5.000,00. Quanto aos cientistas sociais graduados nas duas modalidades, a renda predominante foi de R\$ 2.000,00. No caso dos egressos de Geografia, os licenciados são maioria na amostra (57), seguidos pelos que escolheram as duas opções (32) e os bacharéis somam apenas 19 profissionais. Em todos os casos, os egressos se concentram nas faixas de renda de até R\$ 3.000,00, sendo poucos os graduados em Geografia com rendimentos superiores a R\$ 5.000,00. Dessa forma, em todos os cursos examinados, a situação de licenciados e bacharéis não apresenta disparidades relevantes no quesito renda.

Tabela 29
Renda de egressos conforme a modalidade do curso (números absolutos)

Curso	Modalidade	Renda (em reais)									Total
		1000	2000	3000	4000	5000	6000	7000	+ 7000	* NR	
Ciências Biológicas	Bacharelado	16	30	08	05	06	02	-	03	04	74
	Licenciatura	26	37	05	05	-	02	-	01	07	83
	Ambas	09	16	07	03	06	02	01	01	01	46
Ciências Sociais	Bacharelado	05	16	22	15	15	06	02	02	10	93
	Licenciatura	01	03	03	-	01	-	-	-	-	08
	Ambas	07	17	11	02	02	03	-	02	04	48
	Não Respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Geografia	Bacharelado	03	06	04	01	01	02	-	02	03	22
	Licenciatura	17	16	15	05	03	01	-	-	05	62
	Ambas	03	10	09	06	02	01	-	01	03	35

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Não respondeu ou não têm renda

A desagregação da renda tendo em vista a realização de mestrado e ou doutorado indica, de modo geral, que a titulação tem efeito positivo sobre a renda. O retorno do investimento em pós-graduação parece ser ainda mais importante no caso de Geografia, curso em que as rendas médias são baixas em relação à área de Direito, por exemplo. Nessa área, onde independente da realização de pós-graduação, as rendas médias são altas, a posse do título representa também um incremento da renda. Entre os egressos de Ciências Biológicas, quantidade expressiva de pós-graduados recebia até R\$2.000,00, o que se relaciona, certamente, ao fato de que parte destes profissionais estava ainda cursando a pós-graduação, alguns deles recebendo bolsa. No entanto, enquanto somente três egressos apenas graduados recebiam valores maiores que R\$ 5.000,00, nove pós-graduados tinham rendas superiores a R\$ 6.000,00. Já para os cientistas sociais, o título é, sem dúvida, diferencial que eleva os rendimentos. Quando se compara a renda dos graduados e pós-graduados, verifica-se que 17 pós-graduados possuem renda de até R\$ 2.000,00, número menor do que o dos apenas graduados situados nesse limite de renda (32). Inversamente nas faixas salariais mais elevadas, aumenta a presença de pós-graduados (39) e diminui o total de apenas graduados (11).

A realização da pós-graduação entre os advogados da amostra não foi tão constante quanto entre os demais cursos examinados. A comparação da renda demonstrou que nenhum pós-graduado se situava na faixa de renda mais baixa, enquanto sete graduados recebiam as menores rendas da amostra. Nas faixas intermediárias, até R\$ 5.000,00, os pós-graduados desse curso representavam 40% e os graduados 65%. No outro extremo, dos maiores rendimentos, figuravam 35% dos graduados e 60% dos pós-graduados. Para os egressos de Geografia, a realização de pós-graduação parece também surtir efeito positivo sobre a renda: enquanto metade dos pós-graduados recebia até R\$ 3.000,00, esse percentual era de 85% entre os apenas graduados. Os pós-graduados que percebiam os maiores rendimentos equivaliam a 25% do total da categoria, enquanto que entre os graduados, somente 8% atingiram este patamar.

5.2.3 Satisfação com a carreira e prestígio da profissão

A satisfação com a carreira e o prestígio da profissão escolhida foram outros itens pesquisados, e os dados disponíveis indicam que os biólogos são os mais satisfeitos com carreira escolhida e os geógrafos os mais insatisfeitos. Os resultados dessa avaliação estão na tabela 30.

Tabela 30
Satisfação com a carreira (porcentagem)

Vale a pena?	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Sim	86,2	83,3	76,0	42,
Não	11,8	10	22,8	55,5
Não sabe	0,5	1,3	-	-
Não respondeu	1,5	5,3	1,2	2,5
Total	100	100	100	100

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

A insatisfação com a profissão em alguns casos parece relacionada à remuneração, como no caso dos egressos de Ciências Biológicas. Apesar do elevado percentual de satisfeitos, que incluem profissionais de todas as faixas de renda, entre os insatisfeitos predominam os que recebem valores mais baixos, até R\$ 2.000,00 e apenas um deles recebia cerca de R\$ 4.000,00. Por sua vez, o baixo percentual de cientistas sociais insatisfeitos situa-se na faixa de renda de até R\$ 5.000,00, com predomínio daqueles situados na faixa de R\$ 2.000,00.

Entre a maioria que está contente com a profissão, figuram cientistas sociais com rendimentos diversos, inclusive com significativa presença daqueles cujos rendimentos eram de, no máximo, R\$ 3.000,00. Dos bacharéis em Direito insatisfeitos, a maior parte recebia no máximo R\$ 4.000,00, e parte expressiva tinha renda acima de R\$ 5.000,00. Os egressos de Geografia foram os que apresentaram os maiores percentuais de insatisfação e os menores índices de contentamento com a profissão, sendo que em ambos os casos, há profissionais de todas as faixas de renda.

Os egressos foram também interrogados quanto ao prestígio social atual de suas profissões, em relação ao momento de seu ingresso na UFMG. Os entrevistados podiam optar entre “ganhou prestígio”, “perdeu” ou “manteve”. Os cientistas sociais e biólogos são os que

apresentam os maiores percentuais de avaliação positiva, enquanto quase metade dos bacharéis em direito consideram que suas carreiras são hoje menos valorizadas do que quando ingressaram na UFMG, como se pode ver na tabela 31.

Tabela 31
Prestígio da Profissão

Profissão	A sua profissão perdeu, ganhou ou manteve prestígio em relação à época de seu ingresso na universidade? (%)					
	Perdeu	Ganhou	Manteve	NR*	Não sabe	Total
Ciências Biológicas	5,9	67,5	22,2	4,0	0,5	100
Ciências Sociais	8,7	68,7	21,3	0,7	0,7	100
Direito	47,6	24,4	26,8	0,8	0,4	100
Geografia	16,8	55,5	26,9	0,8	-	100

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Não Respondeu

5.2.4 Setores de atuação dos egressos

Quanto ao setor de atuação, eram empregados do setor público 54,6% dos geógrafos, 39,4% dos biólogos, 39,3% dos cientistas sociais e 35,8% dos egressos de direito. No setor privado atuavam 21,2% dos biólogos, 26,0% dos cientistas sociais, 10,4% dos bacharéis em Direito e 16,8% dos geógrafos. Os autônomos representavam apenas 10,3% dos biólogos, 8,7% dos cientistas sociais e 5% dos geógrafos. Mantinham escritório próprio 30,4% dos advogados. Os entrevistados também foram inquiridos sobre se trabalhavam em suas áreas de graduação ou não. Não atuavam em sua área de formação 31,5% dos biólogos, 37,3% dos cientistas sociais, 20,4% dos bacharéis em direito, 31,1% dos geógrafos. Entre as razões que justificavam a não atuação na área de formação, as mais citadas pelos biólogos foram dedicação integral ao mestrado e/ou doutorado ou a preparação para o exame de seleção de mestrado/doutorado, opção por outra área de atuação, falta de oportunidade no mercado de trabalho, gravidez, entre outras. Os cientistas sociais que não atuavam em seus setores de formação mencionaram, entre outras razões, escolha por exercer outro tipo de atividade, realização de pós-graduação, licença maternidade e “questões de mercado”. Entre os bacharéis em Direito que não exerciam a profissão, os motivos mencionados foram atuação em outros setores, opção por uma ocupação com melhor remuneração, não ter gostado de advogar, entre outros. No caso dos geógrafos, as justificativas recorrentes foram baixa remuneração na área de geografia, falta de oportunidades no mercado de trabalho, maternidade, realização de pós-graduação entre outras.

Por sua vez, quanto à relação entre a posse de diploma da UFMG e a inserção profissional, somente 12,8% dos biólogos consideraram que o diploma da UFMG não auxiliou seu ingresso no mercado de trabalho. Nos demais cursos os percentuais são respectivamente 21,3% (ciências sociais), 17,7% (direito) e 17% (geografia).

Considerações sobre os dados apresentados

Dentre os cursos aqui analisados, a melhor carreira em termos de retorno salarial é a de Direito e a pior é a de geografia. Quanto à relação entre renda e gênero, os rendimentos de homens e mulheres formados em um mesmo curso, são relativamente próximos, persistindo, porém, uma vantagem masculina, já que os homens se concentram em maior medida nas faixas salariais mais elevadas. A análise da relação entre raça/cor e renda, demonstrou que profissionais brancos e pardos são remunerados de forma semelhante. Porém, os pretos, minoria em todos os cursos, são os que estão em pior situação em termos de renda. Sendo assim, a desigualdade racial no acesso ao ensino superior parece ser o entrave mais forte a ser rompido para que cada vez mais pretos e pardos ingressem em cursos socialmente valorizados e que possibilitam os melhores retornos em termos de renda, apesar de, como verificado, pretos receberem menores rendimentos do que os profissionais brancos e pardos. Por sua vez, naqueles cursos da amostra que oferecem as modalidades licenciatura e bacharelado, a remuneração média de licenciados e bacharéis não apresenta grandes disparidades, apesar dos bacharéis exibirem uma leve vantagem. A (in) satisfação com a profissão parece não ser determinada completamente pela remuneração, já que egressos de todas as faixas de renda se disseram tanto satisfeitos quanto insatisfeitos com a carreira escolhida. Porém, a insatisfação é bem mais elevada entre os Geógrafos, justamente a carreira de pior remuneração da amostra.

5.3 Os egressos e a assistência social da FUMP

O exame dos dados disponíveis revelou que receberam algum tipo de benefício da FUMP 12,8% dos egressos de Ciências Biológicas, 14% dos graduados em Ciências Sociais, 10% dos formados em Direito e 20% dos egressos de Geografia. Conforme apontam esses

percentuais, o recebimento de bolsa foi maior entre os graduados em Geografia, curso de baixo prestígio social, pouco procurado pelas classes sociais mais favorecidas e que tem entre seus egressos um maior percentual de estudantes oriundos das classes populares. As tabelas 32 e 33 informam sobre a composição de gênero e a raça dos egressos bolsistas, enquanto a tabela 34 apresenta a relação entre o recebimento de bolsa e o tipo de escola em que os egressos concluíram o ensino médio.

Tabela 32
Recebimento de bolsa FUMP tendo em vista o gênero (números absolutos)

Curso na UFMG	Recebeu bolsa FUMP		
	Masculino	Feminino	Total
Ciências biológicas	11	15	26
Ciências sociais	09	12	21
Direito	16	09	25
Geografia	12	12	24

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Tabela 33
Bolsistas FUMP tendo em vista a variável raça (números absolutos)

Raça/etnia	Bolsistas FUMP			
	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Branca	10	07	15	10
Preta	02	03	02	05
Parda	12	09	08	09
Amarela	01	-	-	-
Índigena	-	-	-	-
NR*	01	02	-	-

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota:*Exceto 15 egressos que não forneceram esses dados

Tabela 34
Bolsistas FUMP tendo em vista o tipo de escola em que concluíram o ensino médio (números absolutos)

Conclusão do ensino médio	Bolsistas FUMP			
	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Direito	Geografia
Escola particular	09	11	14	08
Escola pública	17	10	11	16

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nos cursos da amostra ofertados nas modalidades licenciatura e bacharelado, os bolsistas de Ciências Biológicas em sua maioria fizeram a licenciatura. Egressos de geografia bolsistas e

não bolsistas optaram mais pela licenciatura, enquanto os cientistas sociais, em ambos os casos, preferiram com mais frequência a modalidade bacharelado. Quanto à realização de pós-graduação, dos 26 bolsistas de biologia, apenas nove fizeram mestrado ou doutorado. Também entre os cientistas sociais, a maior parte dos ex-bolsistas não fez pós-graduação *stricto sensu*. O mesmo ocorreu entre os bacharéis em Direito, sendo que dos 25 bolsistas, apenas três cursaram mestrado e/ou doutorado. Com os geógrafos a situação se repete, uma vez que só quatro ex-bolsistas continuaram os estudos, enquanto 20 optaram por não investir em titulação. Por sua vez, o cruzamento das variáveis recebimento de bolsa FUMP e satisfação com a carreira escolhida, revela que, em todos os cursos da amostra, à exceção de Geografia, a maior parte dos bolsistas e dos não bolsistas considera que vale a pena ser um profissional de sua área. Entre os egressos desse curso, bolsistas e não bolsistas se dividem quase igualmente entre os que consideram valer a pena ser geógrafo e dos que pensam que não vale a pena.

5.3.1 A renda de bolsistas e não bolsistas

A variável recebimento de bolsa FUMP foi relacionada às informações sobre a renda atual dos egressos da amostra. O resultado deste exame, no caso dos biólogos, demonstrou que 65% dos ex-bolsistas da fundação recebiam entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00, 27% tinham rendimentos entre R\$ 4.000,00 e R\$ 6.000,00 e nenhum deles ganhava R\$ 7.000,00 ou mais. Por sua vez, a análise dos rendimentos de não bolsistas apontou que 77,5% se situavam nas faixas de renda até R\$ 3.000,00, 13,5% recebiam entre R\$ 4.000,00 e R\$ 6.000,00 e 3,5% percebiam valores iguais ou superiores a R\$ 7.000,00. A comparação dos rendimentos de cientistas sociais beneficiados e não beneficiados pela FUMP demonstrou que percentual idêntico de egressos (57%) possuíam renda entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00. Apresentaram renda na faixa de R\$ 4.000,00, 30% dos não bolsistas e 23% dos bolsistas. No patamar superior, figuravam 4% e 5% respectivamente. Também geógrafos bolsistas e não bolsistas compareceram em igual proporção entre os profissionais com rendas de R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00 (70%). Mas enquanto a porcentagem de ex-bolsistas com salários entre R\$ 4.000,00 e R\$ 6.000,00, foi de apenas 4%, a de egressos que não receberam apoio da FUMP atingia 22%. Essa diferença parece estar associada ao fato de que entre os egressos apoiados pela

fundação, apenas quatro cursaram pós-graduação, enquanto entre os não bolsistas, são vinte os que possuem alguma titulação.

Como mencionado, a titulação se relaciona, no caso da amostra examinada, à ampliação da renda. Por fim, 28% dos ex-bolsistas de Direito recebiam entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00, mesmo percentual dos que se situavam na faixa de renda imediatamente posterior (R\$ 4.000,00 a R\$ 6.000,00) enquanto 36% auferiam os rendimentos mais elevados da amostra. Os bacharéis em Direito que não receberam assistência estudantil, por sua vez, apresentaram situação semelhante à dos bolsistas da FUMP, quanto à renda atual, sendo que estavam nas menores faixas de renda 27% dos egressos, nas intermediárias 32% e nas mais elevadas 29%. A tabela 35 apresenta a renda de ex-bolsistas e não bolsistas.

Tabela 35
Renda dos egressos tendo em vista o recebimento de bolsa FUMP (números absolutos)

Renda	Ciências Biológicas		Ciências Sociais*		Direito		Geografia	
	Bolsista	Não Bolsista	Bolsista	Não Bolsista	Bolsista	Não Bolsista	Bolsista	Não Bolsista
1.000	07	44	01	12	01	06	07	16
2.000	09	74	03	32	02	17	03	29
3.000	01	19	08	28	04	38	07	21
4.000	04	09	01	16	03	27	01	11
5.000	02	10	02	15	-	35	-	06
6.000	01	05	02	07	04	10	-	04
7.000	-	01	-	02	03	09	-	-
+7.000	-	05	01	03	06	56	02	01
Não Informou	02	10	03	11	02	27	04	07
Total	26	177	21	126	25	225	24	95

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000).

Nota: *Exceto três egressos que não informaram se receberam ou não bolsa FUMP.

Como demonstram esses dados, as rendas de egressos que foram bolsistas e daqueles que não receberam benefícios da FUMP apresentam padrões bastante semelhantes, indicando que outros fatores influenciam a composição dos rendimentos, sendo que a renda parece ser principalmente determinada pelo curso / carreira. Pelas análises anteriormente apresentadas

sobre a renda dos egressos em geral, sem considerar o recebimento de bolsa FUMP, a realização de pós-graduação parece ser também fator importante, especialmente no caso de carreiras de escasso prestígio social, como Geografia, e no caso de Ciências Sociais, profissão fortemente vinculada à pesquisa e setores que valorizam a posse de títulos acadêmicos. Dessa forma, é possível afirmar que, no tocante à amostra examinada no presente trabalho, não foram encontradas disparidades significativas nas remunerações de bolsistas e não bolsistas. Isto indica que o nível de instrução é um diferencial importante na determinação da renda e que, apesar de a posse de diploma não determinar por si só o nível de rendimentos percebidos pelos profissionais, ela permanece como um fator essencial.

Assim, no caso dos bolsistas e não bolsistas da FUMP, a variável renda se comporta tal como demonstrado nos estudos comentados neste trabalho, ou seja, ela está intimamente relacionada à carreira. Portanto, quando se examina a renda em função da carreira, percebe-se que bolsistas e não bolsistas egressos de um mesmo curso têm ganhos semelhantes. Caso a UFMG não disponibilizasse programas de assistência estudantil aos estudantes das classes populares, é razoável supor que parcela significativa destes universitários não pudesse concluir a graduação, e dessa forma, evadissem do curso e assim, perdessem a oportunidade de portar um diploma ofertado por uma das maiores universidades do país. Para estes universitários, a desistência do projeto de possuir um diploma superior pode significar maiores dificuldades para conseguir uma boa remuneração no mercado de trabalho, como concluíram os autores do estudo sobre a evasão no curso de Química da UFMG: “(...) cerca de 70% dos estudantes que ingressam no curso fracassam, pois sequer conseguem graduar-se. Esse fracasso não é somente escolar. Aqueles que se evadem do curso relatam uma renda mensal média inferior a 4,0 SM, muito menor que a remuneração média dos graduados e também inferior ao padrão de renda de suas famílias” (Peixoto, Carvalho, Braga, 1999: 79).

5.3.2 Mercado de trabalho, diploma e assistência estudantil

Como anteriormente mencionado, os dados analisados no presente capítulo, apesar de recobrirem uma diversidade significativa de aspectos, informando sobre a opinião dos egressos acerca da formação recebida na UFMG, bem como sobre temas relacionados ao seu

exercício profissional, não contém o detalhamento do tipo de benefício recebido por aqueles que foram bolsistas da Fundação Mendes Pimentel. Do mesmo modo, as razões da (in) satisfação com a ocupação atual, a sua opinião sobre a relação entre o curso e o acesso ao mercado de trabalho e a comparação de sua situação econômica atual com a de sua família quando de seu ingresso no curso não podem ser analisados. Como citado, tendo em vista a obtenção desses dados complementares selecionou-se uma amostra de egressos, composta por bolsistas e não bolsistas da FUMP, para a aplicação de questionários. Essas entrevistas, têm por objetivo principal conhecer a avaliação que os bolsistas fazem da relação entre a assistência recebida durante a graduação e a sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, procurou-se também conhecer a percepção dos entrevistados sobre a influência da origem social sobre a trajetória acadêmica e profissional e a realização profissional. Os egressos foram inquiridos sobre aspectos relacionados à sua ocupação atual, tais como salário, função desempenhada e satisfação com esta atividade, além de fatores relativos à sua trajetória profissional, como a realização na carreira e satisfação com a renda, além da atuação de outros fatores como as relações pessoais para a obtenção do emprego, e conhecimentos extracurriculares como idiomas e informática. Também foram questionados quanto à avaliação que fazem de sua situação socioeconômica atual em comparação com a de suas famílias quando de seu ingresso na graduação. Os bolsistas responderam também a questões sobre benefícios recebidos, reflexos da assistência recebida e influência da classe social sobre seu desempenho acadêmico e profissional. A análise dessas entrevistas conforme o curso, realizadas entre março e julho de 2007, será apresentada a seguir.

5.3.3 Os percursos e percalços dos egressos

Os geógrafos

Analisando as entrevistas, percebe-se que os dois bolsistas de Geografia, têm aspectos em comum, tais como faixa etária (entre 35 e 36 anos), gênero (masculino), tempo de formados (entre sete e oito anos) e o fato de nunca terem ficado desempregados desde a conclusão da graduação. Além disso, ambos fizeram licenciatura e atuam na rede pública de ensino. Os egressos partilham também a satisfação com a atividade docente e o descontentamento com a

remuneração, que consideram abaixo do que esperavam receber quando ainda estavam na graduação, sendo sua renda situada entre 5 e 10 salários mínimos. D. atua na mesma escola há seis anos, enquanto H. leciona na mesma instituição há apenas três anos e além disso, encontra-se em fase de transição para outra rede de ensino. H. enfatiza um aspecto em especial quando avalia sua carreira: o sentimento de estagnação, que decorre da sensação de não ter degraus a subir dentro da hierarquia profissional. Apesar disso, tanto ele quanto o outro bolsista afirmam não ter a intenção de mudar de emprego.

Outro aspecto em comum é o fato de ambos terem trabalhado com vínculo empregatício ainda durante a graduação, o que consideram ter sido essencial em suas carreiras para aprimorar sua atuação profissional posterior. No que diz respeito aos efeitos da pós-graduação sobre a carreira, enquanto D. considera que o título de especialista não trouxe nenhum dividendo, H. afirma que a continuidade dos estudos permitiu que ele obtivesse aumento salarial. A rede de relações pessoais e familiares não auxiliou D. em sua inserção profissional, ao contrário do que ocorreu com H., para quem os contatos pessoais foram muito importantes neste sentido. Enquanto D. considera que o diploma da UFMG facilitou em alguma medida sua inserção: *“Facilitou mais ou menos. Na minha época, quando eu formei ajudava mais. Hoje eu acho até que não ajuda muito...”*, H. tem uma visão mais positiva dos efeitos da posse do diploma, como a promoção na carreira e a obtenção de uma ocupação melhor no mercado de trabalho. O egresso cita uma frase dita por um de seus professores, durante o primeiro período da graduação na UFMG e de que ele não se esqueceu: *“O bom professor tem sempre lugar ao sol”*. Ele considera que *“os cursos da federal são bons, mesmo que a remuneração não seja boa. É preciso continuar lutando”*.

Os dois entrevistados consideram que sua situação socioeconômica é melhor que a de suas famílias quando de seu ingresso no curso. O apoio recebido da FUMP, na opinião de ambos, foi importante mas não teve efeitos em seus desempenhos acadêmicos nem profissionais. Além da isenção do pagamento da contribuição ao fundo de bolsas, D. recebeu apenas o benefício de preço reduzido no restaurante universitário. O fato de ter sido bolsista trouxe, em suas palavras, *“alívio financeiro”* mas não teve conseqüências como acesso a serviços de saúde ou a participação em eventos científicos e/ou acadêmico – culturais. Para ele, ser bolsista não teve reflexos em sua carreira profissional, opinião partilhada por H., bolsista da

FUMP a partir do 4^o período do curso e que considera que o apoio foi importante e veio em um momento difícil, sobre o qual preferiu não entrar em detalhes. O único benefício recebido foi a isenção do pagamento da contribuição ao fundo de bolsas.

Considerando agora os egressos não bolsistas desse curso, no que diz respeito ao tipo de ocupação, G., 46 anos, bacharel, A. 40 anos, bacharel, atuam como professores universitários enquanto C., 39 anos, licenciado, leciona em duas escolas de ensino fundamental e médio da rede privada. No tocante à renda, A. recebe 20 salários mínimos e G. e C. recebem acima desse valor. Por sua vez, dois egressos têm mais de uma ocupação, sendo que G., além de lecionar no ensino superior, é também consultor e C. atua como representante comercial. G. e A. fizeram mestrado e doutorado, sendo C. não fez nenhum tipo de pós-graduação. Todos os três afirmam estar satisfeitos com suas atividades atuais bem como com os rendimentos recebidos, que se enquadram no que eles esperavam receber quando ainda estavam na graduação. Em comum, os entrevistados consideram sua condição socioeconômica atual muito melhor do que a de suas famílias quando de seu ingresso no curso.

Os egressos divergem no que diz respeito à importância do diploma para a inserção profissional. Enquanto G. afirma que o diploma da graduação não teve efeitos positivos em sua carreira, ao contrário da pós-graduação, que foi um divisor de águas no sentido da inserção profissional: *“Fiz muito mal feita (a graduação) e percebi muito tarde que deveria começar a estudar com objetividade. Fui procurar um mestrado”*, por sua vez, A. tem uma avaliação diferente, considerando que o diploma da UFMG facilitou bastante sua inserção no mercado de trabalho, assim como a realização de mestrado e doutorado. Para ele, a graduação teve como efeito a obtenção de um emprego. Semelhantemente, C. afirma que o diploma foi decisivo para que encontrasse uma ocupação melhor no mercado de trabalho. Assim, C. e A. avaliam a relação entre a carreira escolhida e o mercado de trabalho de forma extremamente positiva, considerando que a graduação em Geografia lhes possibilitou fácil acesso ao mercado, boas perspectivas de crescimento na carreira e remuneração satisfatória, além de realização pessoal. Esta posição não é compartilhada por G. .

A rede de relações sociais e familiares foi importante apenas na inserção profissional de C., que ao contrário dos demais entrevistados, afirma que sua rede de contatos teve papel decisivo no acesso ao emprego, assim como o fato de ter trabalhado com vínculo empregatício durante a graduação ter influenciado positivamente sua carreira. G. e A., por sua vez, não trabalharam durante a graduação. No tocante ao desemprego, A. nunca ficou desempregado e G. e C. ficaram apenas por curto espaço de tempo (seis meses). Quanto ao tempo de formados, C. é o que se graduou há menos tempo (oito anos) enquanto G. têm mais tempo de formado (23 anos) e A. se graduou há dezoito anos.

Os bacharéis em direito

Foram entrevistados um bacharel bolsista e uma bacharel não bolsista, sendo que ambos se graduaram em 1990. A advogada, O., tem 41 anos de idade e atua como autônoma na área cível. Já W., 39 anos, é assalariado e trabalha em dois lugares. A renda recebida por O., entre 05 e 10 salários mínimos é inferior às suas expectativas. De modo diverso, W., que recebe 18 salários mínimos, considera que sua renda é superior ao que imaginava receber, quando ainda estava na graduação. Ambos consideram estar em melhor situação socioeconômica do que suas famílias, quando de seu ingresso na UFMG. W. nunca ficou desempregado desde que se formou, enquanto O. já esteve desocupada por período superior a um ano.

A avaliação que os egressos fazem dos efeitos do diploma sobre a inserção profissional é distinta. W. considera que a graduação na UFMG facilitou muito sua inserção profissional, uma vez que na época em que se concluiu o curso, a melhor faculdade de Direito na cidade era a da UFMG. Além disso, ressalta as possibilidades de convivência social que a passagem pela universidade propicia, o que não ocorreria em faculdades isoladas. Para ele, a posse de diploma permitiu a obtenção de uma ocupação e de reconhecimento social. De modo diverso, a avaliação que O. faz do curso de Direito é apenas razoável, no que diz respeito à relação entre a carreira e o mercado de trabalho. Para ela, ser bacharel em Direito, até o momento de realização dessa entrevista, possibilitou acesso ao mercado de trabalho com alguma dificuldade, poucas chances de progresso na carreira, remuneração baixa e pouca satisfação pessoal.

A posse de capital social, essencial para a obtenção do emprego no caso de O., não surtiu nenhum efeito na carreira de W. Os dois entrevistados não realizaram pós-graduação. No que diz respeito à realização profissional, o ex-bolsista se sente realizado profissionalmente, tanto no tocante à renda quanto no que se refere ao tipo de atividade que desenvolve, ao contrário de O., que se sente descontente no que diz respeito à renda. Para ela, trabalhar com carteira assinada durante a graduação não teve efeitos positivos em sua vida profissional posterior. W., por sua vez, não trabalhou com vínculo empregatício durante a graduação. Ex-bolsista da FUMP, o egresso avalia que infelizmente a origem social interfere na trajetória acadêmica e social dos indivíduos. O auxílio socioeconômico da fundação foi decisivo para que cursasse a faculdade, dedicasse mais tempo aos estudos e concluísse a graduação com mais tranquilidade, tendo recebido bolsa de manutenção e preço reduzido no restaurante universitário. Afirma que a assistência foi essencial para sua permanência na UFMG, principalmente o subsídio no pagamento das refeições. Seu desempenho acadêmico também teria sido beneficiado pelo fato de ter sido bolsista da FUMP. O advogado afirma que a assistência se refletiu de forma positiva em sua inserção profissional e considera que o apoio socioeconômico é fundamental para democratizar o acesso e a permanência no ensino superior.

Os bacharéis em ciências biológicas

A bióloga L., 32 anos, ex-bolsista da FUMP, assim como o biólogo M., 29 anos cursaram pós-graduação, sendo que L. concluiu o doutorado em 2006 e M. terminou o mestrado em 2003. Enquanto M. é servidor público e recebe 10 salários mínimos mensais, L. se encontrava, quando da entrevista, desempregada e não tinha nenhuma fonte de renda. L. afirma que o diploma da UFMG, que obteve em 2000, não facilitou em nada sua inclusão no mercado de trabalho, e M. faz uma avaliação positiva da formação recebida no curso, considerando que o diploma da UFMG, que obteve também em 2000, teve efeito importante em sua inserção profissional. Dessa forma, M. considera-se realizado profissionalmente e afirma que o título de mestre teve efeito benéfico em sua carreira, enquanto L. considera ainda não ter obtido os retornos de seu investimento em formação e afirma não se sentir realizada profissionalmente. Os dois entrevistados avaliam que o capital social é importante na carreira,

apesar de ambos afirmarem que suas relações familiares e/ou pessoais não auxiliaram sua inserção profissional.

Durante a graduação, tanto L. como M. não trabalharam com vínculo empregatício. M. avalia que sua situação socioeconômica atual é melhor que a de sua família quando de seu ingresso no curso. Apesar de não ter renda própria, L. considera que sua situação socioeconômica hoje é pouco melhor que a de sua família. O apoio recebido da FUMP foi decisivo para que pudesse cursar a graduação, e a profissional destaca a bolsa manutenção como o benefício que mais a auxiliou. L. afirma que a assistência recebida não teve efeitos sobre seu desempenho acadêmico nem em sua vida profissional posterior.

Os bacharéis em ciências sociais

Os cientistas sociais entrevistados diferem na modalidade pela qual optaram durante a graduação, sendo que C. , 38 anos, não bolsista, é bacharel e S., 51 anos, ex-bolsista da FUMP é licenciado. No que diz respeito ao tempo de formados, a situação dos dois também difere: S. graduou-se em 1980 e C. em 1996. Durante a graduação, ambos entrevistados não trabalharam com vínculo empregatício, sendo que C. foi bolsista de iniciação científica. Quanto à pós-graduação, C. fez mestrado e S. não fez nenhum tipo de pós-graduação. C. é professor em uma instituição privada de ensino superior e S. leciona na rede estadual de educação básica. A renda dos egressos também difere consideravelmente, sendo que o não-bolsista recebe 13 salários mínimos e o bolsista tem rendimentos de cinco salários mínimos. Desde a conclusão da graduação, C. não ficou desempregado, enquanto S. ficou desempregado apenas no início da carreira, por período inferior a um ano. Ambos consideram sua condição socioeconômica atual melhor que a de suas famílias por ocasião de seu ingresso no curso.

C. se considera satisfeito com sua vida profissional, tanto no tocante aos rendimentos quanto ao conteúdo das funções que desempenha. Por sua vez, S. afirma ser realizado profissionalmente, mas avalia que sua remuneração e condições de trabalho poderiam ser melhores. A formação recebida na UFMG é avaliada positivamente por ele, tendo contribuído

bastante no exercício de sua atividade profissional atual. Quanto à relação entre a profissão e o mercado de trabalho, o entrevistado afirma que a licenciatura, apesar de não possibilitar progresso na carreira, é uma opção que permite acesso com pouca dificuldade, ao mercado de trabalho, remuneração mediana e satisfação pessoal. Já C. faz uma análise mais positiva da formação recebida na UFMG. Segundo o egresso, sua rede de relações sociais foi fundamental para que encontrasse uma ocupação no mercado de trabalho. Como outros fatores importantes em sua inserção profissional, o entrevistado cita a realização de pós-graduação. Ex-bolsista da FUMP, S. considera que a assistência foi importante para que pudesse estudar com menos sobressaltos. O recebimento de bolsa foi essencial, permitindo o custeio de algumas das despesas que tinha como universitário, apesar de não suprir todas as suas necessidades. De acordo com o entrevistado, a origem de classe social não determina mas influencia o destino acadêmico e profissional dos egressos de ensino superior.

5.4 Considerações finais

Enquanto as informações apresentadas na primeira seção deste trabalho possibilitaram uma visão geral da situação dos egressos no mercado de trabalho, as entrevistas permitiram ver um pouco mais de perto como os ex-bolsistas da FUMP e os não bolsistas analisam suas carreiras, no tocante a quesitos como satisfação pessoal e retorno salarial. Em alguns casos, como na comparação da situação dos geógrafos, a desvantagem salarial dos ex-bolsistas parece estar intimamente ligada a fatores como o setor de atuação dos egressos e o nível de titulação, mais elevado entre os não bolsistas entrevistados. A renda mais elevada dos não bolsistas se relaciona também ao tempo decorrido desde a conclusão da graduação, que é maior entre estes profissionais. Outro fator que explica a diferença de renda é que, diferentemente do constatado entre os bolsistas, dois dos não bolsistas tinham mais de uma ocupação.

Por sua vez, o fato de que dois bolsistas optaram pela licenciatura, enquanto dos três não bolsistas apenas um escolheu esta modalidade, não parece ter relação direta com o nível da renda. Na mesma faixa etária, exercendo a docência na educação básica e com rendimentos semelhantes, os bolsistas partilham também a satisfação profissional e a insatisfação com a remuneração. Os não bolsistas, situados no mesmo patamar de renda, bem superior ao dos

bolsistas, partilham o mesmo sentimento de realização profissional, tanto no que concerne às atividades desempenhadas quanto acerca dos rendimentos recebidos. Dessa forma, a análise das entrevistas com os geógrafos permite concluir que o nível da renda se relaciona, no caso da amostra, com o setor de atuação dos egressos, bem como com a titulação, sendo que estão em vantagem os entrevistados que lecionam no ensino superior, bem como o profissional que atua na rede privada de educação básica. Esta situação é diferente da dos bolsistas, que atuam na rede pública deste nível de ensino.

Os advogados, por sua vez, têm idêntico tempo de formados e idades também próximas, se diferenciando quanto ao gênero. No entanto, a renda do egresso do sexo masculino, bolsista da FUMP é bastante superior à recebida pela advogada. Neste caso, a diferença de remuneração parece associada ao número de ocupações e setor de atuação dos entrevistados, uma vez que o bolsista acumula dois empregos com carteira assinada além de atuar como autônomo, enquanto a egressa tem somente uma ocupação, como autônoma. Diferentemente do que ocorre entre os egressos do curso de Geografia, a titulação não explica a vantagem salarial, uma vez que no caso dos advogados, nenhum dos dois cursou pós-graduação. Sendo assim, no caso dos graduados em Direito entrevistados, o bolsista da FUMP encontra-se em condição melhor do que a não bolsista, pelo menos no tocante à renda. De forma semelhante ao constatado entre os geógrafos, a realização profissional parece ligada à satisfação com a renda, tendo em vista que o egresso com rendimentos mais elevados se considera realizado profissionalmente, ao contrário da egressa que, com menor renda, se diz insatisfeita.

Os biólogos, apesar de possuírem em comum a titulação, vivenciam condições muito distintas no mercado de trabalho. A bolsista, que concluiu o doutorado recentemente, apesar da qualificação estava desempregada no momento da entrevista. O não bolsista, mestre, atua como servidor público. Neste caso, a desvantagem da bolsista não pode ser explicada por fatores como titulação ou tempo decorrido desde a conclusão da graduação, uma vez que ela possui maior titulação do que seu colega, e por sua vez, ambos se graduaram no mesmo ano. Neste caso, é preciso considerar que a profissional concluiu o doutorado recentemente, e sendo assim, é provável que não permaneça desocupada por longo tempo. Tal como ocorre entre os geógrafos e advogados, também entre os egressos de ciências biológicas a satisfação com o diploma e a carreira se relacionam intimamente com o retorno financeiro.

Diferentemente do constatado entre os advogados entrevistados, no caso dos biólogos é a bolsista que se encontra em pior situação socioeconômica, comparada ao não bolsista. No caso dos cientistas sociais, fatores como tempo de formado e idade não se relacionam a maiores rendimentos, ao contrário de variáveis como realização de pós-graduação e setor de atuação. Assim, a desvantagem salarial do bolsista se relaciona ao fato de que o egresso não fez nenhum tipo de pós-graduação, à diferença do não bolsista que cursou mestrado, bem como ao setor de atuação, já que o primeiro é docente na rede pública de educação básica e o segundo é docente no ensino superior.

Como apontam estes dados, uma gama de fatores parece determinar a trajetória profissional dos indivíduos, sendo que alguns podem ser por eles controlados e outros escapam à sua ação. Como a escassez de capital social, que prejudica estudantes oriundos de estratos desfavorecidos, uma vez que não contam com uma ampla rede de relações capaz de abrir caminhos e facilitar o acesso ao emprego, especialmente no caso de profissões liberais em que a rede de contatos pessoais e familiares é importante. Não obstante, alguns bolsistas afirmam ter contado com este tipo de recurso enquanto alguns não bolsistas não se valeram dele. A titulação, como visto, tem efeito positivo sobre a renda mas não é salvaguarda contra o desemprego. Não obstante, a posse de um diploma valorizado, pode ser um diferencial importante, já que habilita estes indivíduos a buscar vagas que ofereçam boa remuneração, mesmo que isto signifique tentar ingressar no serviço público, opção que pode levar tempo e demandar muito investimento em preparação e inscrições. Para os licenciados da amostra, a rede privada de educação básica oferece melhores rendimentos, em comparação com aqueles pagos aos entrevistados que atuam na rede pública de ensino. Por sua vez, o retorno financeiro é componente importante na avaliação que os egressos fazem da sua condição profissional, mas a satisfação com o tipo de atividade desempenhada é também fator relevante.

A opinião que os bolsistas têm, sobre o apoio recebido por meio da FUMP é semelhante, uma vez que todos eles, egressos de todos os cursos aqui examinados, consideram que a assistência foi importante durante sua passagem pela UFMG. O que varia é o grau de importância, uma vez que alguns consideram a ajuda fundamental, enquanto outros avaliam-na como relevante, mas não decisiva para a conclusão da graduação. Por sua vez, a maior parte considera que o apoio não teve reflexos em seu desempenho acadêmico e /ou profissional. No caso dos

entrevistados neste trabalho, a remuneração dos bolsistas é afetada pelos mesmos fatores que influenciam a composição dos rendimentos dos não bolsistas, ou seja, carreira, titulação e setor de atuação. O tempo decorrido desde a obtenção do diploma exerce também papel importante, mas menos determinante do que os fatores anteriormente mencionados.

CONCLUSÃO

No presente trabalho foram discutidas as conexões entre as desigualdades de acesso a educação, as dificuldades de permanência no ensino superior e o perfil de egressos deste nível de ensino. Como se percebe, a questão é complexa, multifacetada e dinâmica. Temática clássica na sociologia da educação, a desigualdade de oportunidades educacionais tem sido exaustivamente perscrutada, resultando deste exame a identificação de importantes fatores explicativos, bem como sugeridas alternativas possíveis, no intuito de tornar menos díspares as oportunidades educacionais disponíveis aos indivíduos das diferentes classes sociais. Como demonstrou Mello (2007), a realização de reformas nos sistemas educacionais, a adoção de medidas em prol dos grupos sociais desfavorecidos, apesar de surtir algum efeito não alterou, de fato, a disparidade de chances entre as classes sociais, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Esta constatação, por sua vez, não significa que não há nada a ser feito, ou que a iniquidade deva ser naturalizada. Pelo contrário, considerando a importância crescente da escolaridade em nossa sociedade, em que a posse de credenciais é cada vez mais necessária para o acesso a emprego e renda, a discrepância no ingresso no sistema de ensino e dentro dele, aos diferentes níveis e carreiras constitui-se, de acordo com Bourdieu, em um mecanismo que mantém a distância entre as classes e frações de classes. Na medida em que a posse do título possibilita vantagens sociais e econômicas aos seus detentores, prerrogativas estas vedadas àqueles que não o detém, a diferença passa a ser desigualdade, e para que isso se concretize “(...) é preciso que todo mundo (ou pelo menos uma maioria, tanto dos “privilegiados” como dos “lesados”), considere que a privação de tal atividade, isto é, o acesso a dado bem cultural ou serviço constitui uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável” (LAHIRE, 2003, p.991, aspas do autor).

Conforme as estatísticas educacionais apresentadas neste trabalho, enorme contingente de brasileiros ainda se encontra a margem do sistema educacional, seja porque não conseguem nele ingressar ou porque encontram dificuldades para nele permanecer e terminam por evadir interrompendo suas trajetórias escolares. Há ainda aqueles que vivenciam um outro tipo de

exclusão, tão ou mais perverso, uma vez que por motivos diversos, se tornam (ou são tornados) sujeitos invisíveis, cujo destino escolar não importa ou, melhor dizendo, já foi vaticinado antes mesmo de seu ingresso na escola e contra o qual o sistema de ensino pouco pode fazer (ou não quer fazer, dependendo do ponto de vista). São os excluídos do interior, nas palavras de Bourdieu. Neste contexto, há quem tenha um saudosismo da escola de antigamente, escola para poucos, cujo ideal deveria ser perseguido atualmente.

Como afirma Dubet, com todos os prós e contras, a escola contemporânea é, apesar dos pesares, objetivamente menos injusta do que era naquele período, tendo em vista que, não obstante o peso da classe social continuar atuante, não é mais determinante como era nos pretensos “anos dourados” da escola pública brasileira. A elevação do número de estudantes que concluem o ensino médio no Brasil, ocorrida durante os anos 80 e 90, é reflexo do ainda recente processo de ampliação do acesso à escola (Mello, 2007). Se cada vez mais indivíduos concluem a educação básica, conseqüentemente cresce o exército de potenciais candidatos ao ensino superior. Por sua vez, a ampliação desse nível de ensino, concentrada na expansão do setor privado, não conseguiu ainda acompanhar o crescimento do número de concluintes do ensino médio. Neste panorama, permanecem, de acordo com Mello, desigualdades de oportunidades de ingresso no ensino superior, em favorecimento daqueles estudantes oriundos de famílias com maior capital cultural, econômico e social.

Porém, como demonstram estudos sobre o perfil socioeconômico de estudantes de graduação das IFES, tem aumentado o percentual de ingressantes pertencentes aos estratos sociais desfavorecidos. O exame destes dados, vistos de perto e discriminados pelas variáveis curso e turno, permite concluir, no entanto, que esses estudantes são maioria naqueles cursos de menor prestígio social, comumente preteridos pelas classes sociais dominantes. Como alertou Bourdieu, a democratização segregativa não é democratização de fato, pois reforça as desigualdades entre as classes sociais. Segundo este autor, o valor dos títulos e credenciais escolares é diretamente proporcional à sua raridade, sendo tanto mais elevado quanto menor o número de seus detentores. Desta forma, quando classes sociais que não tinham acesso à determinada instância do sistema de ensino, passam a utilizá-lo, aqueles grupos sociais que já se valiam do sistema escolar como símbolo de distinção, passam a fazê-lo ainda mais

intensamente, procurando modalidades do sistema de ensino ou diplomas ainda não popularizados, de forma a manter sua distância em relação às classes desfavorecidas.

Não obstante, em nosso país, a continuidade dos estudos em nível superior, é ainda extremamente difícil para a maior parte dos indivíduos das classes populares, principalmente para aqueles situados nos degraus inferiores da pirâmide social, para os quais a própria sobrevivência é preocupação de primeira grandeza. Nestes casos, investir em uma escolarização prolongada nem sempre é possível, mesmo quando se trata de ingressar em uma instituição pública. Segundo Mello (2007), as variáveis socioeconômicas incidem não apenas sobre o ingresso, mas também sobre a probabilidade de evasão. Para os jovens pobres, são menores as chances de ingresso e maiores os riscos de evasão. Mas este contexto pode ser alterado com a combinação de medidas de equalização das oportunidades de acesso e permanência no ensino superior. Não obstante os limites da adoção de mecanismos de democratização do ingresso, sua eficácia será tanto maior caso sejam combinadas com programas de apoio socioeconômico aos estudantes das classes populares.

A questão da assistência estudantil, no entanto, é ainda uma espécie de nó górdio, longe de ser desatado satisfatoriamente. Em sua maioria, os programas oferecidos pelas IFES são insuficientes, frágeis, restritos à oferta de alimentação subsidiada e a poucas vagas em moradias estudantis, quando são oferecidos. A falta de recursos públicos para esta finalidade é um dos fatores que explica a precariedade da assistência estudantil na maior parte das universidades federais. Apesar das alterações no contexto social mais amplo ocorridas desde as origens da FUMP na UFMG, quando a pobreza era negada, tanto pela universidade, quanto pelos estudantes, chegando até os dias atuais, em que os universitários das classes populares reivindicam seu direito à assistência, a presença de pobres no ensino superior é ainda fenômeno perpassado por inúmeras ambigüidades, considerada como “invasão” de clientela “estranha” a um espaço inicialmente elaborado para atender as elites.

A tensão em torno do reconhecimento institucional da pobreza e de como lidar com ela está ainda longe de encontrar resolução. Se a universidade brasileira hoje é muito menos elitista do que era anteriormente, no entanto, estão ainda em seu bojo as marcas de quando concebida.

Isto explica, em parte, o porquê de a assistência estudantil ser, ainda nos dias de hoje, a “batata quente” da qual poucos querem se ocupar, incluindo aí o poder público e a comunidade acadêmica, salvo exceções. O não-lugar, ou o precário *status* ocupado pela assistência nas instituições federais de ensino superior brasileiras é, ao mesmo tempo, causa e sintoma da intensa injustiça social em nosso país e do quanto o discurso da igualdade de condições se aproxima da utopia.

No Brasil, ao contrário do que ocorre em outros países, não existe ainda a tradição de cultivar e estimular desde as etapas iniciais da educação, os jovens talentos (PEIXOTO, 1998). Por isso, é imensurável a quantidade de trajetórias interrompidas e de potenciais desperdiçados, devido à ausência de políticas públicas de fomento e apoio aos estudantes das classes populares. E talento, aqui, não é empregado no sentido de alguma capacidade acima da média ou fora do normal, mas sim de pessoas comuns, que caso não recebam o estímulo adequado, nunca venham a se tornar (bons) profissionais, seja lá em que ramo e área for. Garantir assistência socioeconômica aos universitários de baixa renda, que a despeito das condições sociais adversas, passaram por um processo de superseleção e ingressaram em instituições públicas de ensino superior, é investir em formação de mão de obra qualificada, essencial para um país que se empenha em se distinguir no cenário econômico mundial. Sendo assim, a ampliação das oportunidades de ingresso no ensino superior brasileiro, bem como a equalização das condições de permanência nesse nível de ensino passam, necessariamente, pela elaboração e implementação de políticas públicas que conjuguem democratização de oportunidades e diminuição de disparidades entre as diferentes classes sociais.

O levantamento da situação da assistência nas IFES em nosso país, demonstrou que o apoio socioeconômico ao estudante de baixa renda precisa avançar, até que todos os universitários pobres tenham acesso a condições de permanência com dignidade. Por sua vez, o fato de que boa parte dessas instituições disponibilize algum tipo de apoio aos seus alunos oriundos dos estratos sociais desfavorecidos sinaliza para um progresso considerável. No entanto, a escassez de recursos ocasiona situações como a instabilidade na oferta de programas e benefícios, que, em alguns casos, atendem a um pequeno número de estudantes, não respondendo a uma demanda que é cada vez mais crescente.

A expectativa de que o poder público passe a garantir recursos para a assistência, pode trazer novo alento para as instituições, permitindo a criação e/ou expansão de programas deste tipo. No caso da UFMG, isto pode pôr fim à tensão acerca da cobrança da taxa de contribuição ao fundo de bolsas, uma vez que é papel do poder público, registrado em lei, prover igualdade de condições de acesso e de permanência no sistema de ensino. Brasileiros de todas as classes sociais pagam impostos (à exceção dos sonegadores de impostos). Brasileiros pobres pagam muitos impostos e têm pouco retorno, pois ao contrário dos demais estratos sociais, se os serviços públicos são ruins não há alternativa a eles. Através do pagamento de impostos, a massa desvalida ajuda a financiar os estudos da classe média e da elite, e não é representada, na mesma medida, em todos os cursos e carreiras da universidade.

Ter condições de permanecer, com dignidade, no ensino superior até a conclusão dos estudos, como ocorre com os estudantes das outras classes sociais é, portanto, direito dos universitários das classes populares. O que não significa, no entanto, o fim dos constrangimentos econômicos aos quais os estudantes de origem popular são submetidos durante sua passagem pelo ambiente acadêmico. Mesmo porque, tal como afirma Gaulejac (2006), a assistência consiste numa tentativa de gerenciar os efeitos da desigualdade social, logo, não tem a finalidade, nem os recursos necessários para suprir todas as necessidades socioeconômicas e culturais dos atendidos. No caso da assistência estudantil, o apoio visa a diminuir os índices de evasão e colaborar para que estudantes das classes populares permaneçam na universidade até a conclusão da graduação. Como demonstram os dados sobre evasão na UFMG, que apresenta índices menores em comparação com as demais IFES de nosso país, este objetivo tem sido alcançado. Assim, mesmo que possam ser feitas observações quanto às contradições da assistência estudantil, isto não invalida a comprovação de que este apoio tem sido essencial para a permanência de muitos universitários pobres na UFMG, sendo que boa parte deles, sem essa ajuda, não teriam condições de concluir os estudos. Da mesma forma, não apaga o mérito da assistência oferecida assinalar que é sempre possível aperfeiçoar os mecanismos para acesso aos benefícios, bem como a amplitude e a natureza dos programas oferecidos, de forma a adaptar a assistência ao assistido, e não o contrário. Apoiado novamente em Gaulejac, assistência não precisa ser sinônimo de burocracia ou de atendimento de má qualidade, pelo contrário. Em outras palavras, é possível aliar responsabilidade na aplicação dos recursos, rigor na seleção dos beneficiados e qualidade dos benefícios oferecidos.

Dessa maneira, analisar os diversos aspectos envolvidos na assistência ao estudante de baixa renda é também uma forma de pôr em relevo sua importância e a necessidade da continuidade de sua existência. A análise aqui empreendida, que relacionou a assistência como mecanismo de diminuição das disparidades de condições de permanência no ensino superior, evidenciou também outro aspecto relevante, qual seja, o fato de que ao auxiliar estudantes pobres a obter o diploma de graduação, a assistência estudantil colabora também para que estes universitários tornem-se profissionais qualificados, e assim, ingressem no mercado de trabalho portando uma credencial valorizada, um certificado expedido por uma instituição reconhecida pela qualidade do ensino ofertado. Conforme demonstraram os estudos e as estatísticas sobre escolaridade e emprego apresentadas neste trabalho, quanto mais elevado o nível de instrução do trabalhador, maior será sua remuneração e a probabilidade de encontrar uma ocupação. Por sua vez, indivíduos que evadem e/ou nem chegam a ingressar nos níveis mais elevados do sistema de ensino, não deixam apenas de portar uma credencial escolar, mas têm também, em média, menores remunerações no mercado de trabalho.

Neste sentido, a análise da amostra de egressos da UFMG, efetuada no presente trabalho, demonstrou que, de posse do diploma, os ex-bolsistas da FUMP estão, ao menos a princípio, em igualdade de condições no mercado de trabalho com seus congêneres que não receberam esse apoio, no que diz respeito à aspectos como níveis de remuneração. Dessa forma, o exame das informações, tanto as constantes dos bancos de dados analisados na primeira seção do último capítulo, quanto aquelas oriundas das entrevistas com bolsistas e não bolsistas, apontou que a renda se relaciona intimamente com o curso, mais do que a quaisquer outros fatores, assim como têm demonstrado diversos estudos sobre perfil de egressos de ensino superior no Brasil. Além do curso, fatores como a etnia, a realização de pós-graduação, o setor de atuação, entre outros parecem influenciar fortemente a determinação dos rendimentos recebidos pelos profissionais. No caso dos entrevistados neste trabalho, a remuneração dos bolsistas é afetada pelos mesmos fatores que influenciam a composição dos rendimentos dos não bolsistas, ou seja, carreira, titulação e setor de atuação. O tempo decorrido desde a obtenção do diploma exerce também papel importante, mas é menos determinante do que os fatores anteriormente mencionados. Conforme demonstraram os dados examinados, os bolsistas da amostra, hoje profissionais graduados e /ou pós-graduados, encontram-se, no tocante aos rendimentos, em situação bastante similar à de seus colegas que não foram atendidos pela FUMP. Assim, as entrevistas efetuadas com bolsistas e não bolsistas

apontaram situações de vantagem salarial ora de bolsistas, ora de não bolsistas, e que não se relacionavam, pelo menos a princípio, à classe social de origem dos indivíduos.

Contudo, o exame aqui realizado limitou-se à comparação de poucas variáveis e de poucos egressos, e ateve-se à análises preliminares e não conclusivas sobre renda e carreira para uma amostra de egressos da UFMG. Dessa forma, é preciso considerar que uma análise mais apurada dos fatores envolvidos na inserção profissional dos egressos, relativos por exemplo, a elementos como o panorama econômico atual, no tocante às efetivas condições disponibilizadas no mercado de trabalho para profissionais com nível superior, poderia colaborar para ampliar a compreensão dos elementos envolvidos nas probabilidades de ocupação e remuneração associadas às diferentes carreiras aqui examinadas. Do mesmo modo, a comparação da situação socioeconômica de bolsistas e não bolsistas antes e depois da conclusão da graduação poderia ser ampliada, por meio da análise de outros dados, aqui não examinados ou analisados apenas brevemente. A análise aqui efetuada poderia ser aprofundada pelo exame de outras variáveis, que permitissem esclarecer outros aspectos da relação entre carreira e renda dos egressos da amostra.

Assim, as conclusões aqui apresentadas dão conta somente de alguns aspectos envolvidos na relação entre emprego e renda, e referem-se somente à amostra examinada, não podendo ser generalizados nem para os demais cursos da UFMG, nem para outras instituições de ensino superior. As inferências sobre a condição dos bolsistas e não bolsistas desta universidade abrangem apenas a amostra de cursos analisada, uma vez que caso fossem examinadas amostras de egressos oriundos de outras carreiras, bem como graduados em outros períodos, poderia-se chegar a outras conclusões, uma vez que, como visto, estes fatores influenciam bastante a composição dos rendimentos percebidos pelos profissionais.

Mesmo que limitada, a análise aqui proporcionada permite inferir que apesar de a classe social influenciar fortemente as probabilidades de ingresso no ensino superior em nosso país, bem como de elevar o risco de evasão, a assistência estudantil, ao auxiliar estudantes de baixa renda a concluir a graduação, está também colaborando para que estes indivíduos tenham melhores condições para ingressar no mercado de trabalho. Apesar da confirmação obtida das

disparidades de renda entre os egressos de carreiras de maior e menor *status*, conclui-se também que estas desigualdades não são absolutas, uma vez que outros fatores influenciam a composição dos rendimentos, como a titulação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. In: *Serviço Social em Revista*, vol.5, n °1, Jul/Dez 2002. Disponível on-line em <<http://www.ssrevista.uel.br/c-v5n1.htm>> Acesso em 20 de junho 2007.

ALVES, M. T. G. *Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG*. 2006. 245F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). <<http://www.andifes.org.br>> Acesso em 18 de julho 2006.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. e NOGUEIRA, A. M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003a, p.39-64.

_____.Classificação, desclassificação, reclassificação. In: CATANI, A. e, NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003b, p.145-183.

_____.O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. e NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003c, p. 65-79.

_____.Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A. e NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003d, p.71-78.

_____.*A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. RJ: Edições Francisco Alves, 1975.

_____.*A economia das trocas simbólicas*. SP: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. & BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003e, p. 127-144.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, RJ, Vozes, 2003, p. 217-227.

BRAGA, M.M.; PINTO, C. O. B. M.; e CARDEAL, Z.L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. SP: NUPES, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília (DF), 29/07/2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.096/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

BRASIL Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2004.

BRASIL Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2005.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei 10.861/2004, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2005. Brasília, DF: MEC, INEP,2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior 2004: Resumo Técnico. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC, INEP,2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior 2006. Brasília, DF: MEC, INEP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Mapa da educação superior. Brasília, DF: MEC, INEP, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei 7.200/2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.

BRASIL . Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Retrato das Desigualdades/Educação: Taxa de escolarização líquida por sexo, segundo etnia e modalidade de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/seppir/pesquisas_indicadores/genero/retrato_das_desigualdades/tabelas/2_Educacao/2.7.pdf> Acesso em: 15 de setembro 2006

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Pesquisas e Indicadores Sociais:Dados das Desigualdades/ Gênero / Raça. Disponível online em: <<http://www.planalto.gov.br/seppir/>> Acesso em 19 de junho 2007.

BRASIL. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Indicadores Gerais. Disponível em:<<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>>Acesso em 05 de maio 2007.

BRASIL . Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). “Alunos originários de escolas públicas têm menos oportunidade de ingressar na Educação Superior” e “Participação de brancos na educação superior é mais de 22 pontos percentuais superior à sua presença na sociedade.” In: Informativo INEP, ano 4, n 130-6, março 2006. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm>> Acesso em 08 de abril 2006.

_____.Arquitetura e Odontologia são os cursos superiores com menor participação de alunos negros e Participação de brancos no campus é maior que na sociedade em todos os Estados. In: Informativo INEP, ano 4, n 132-17, março 2006. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo132.htm>> Acesso em 13 de abril 2006.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor. In: *Educação em Revista*, B.H., n.38, p.17-73, dez.2003.

CASTELLS, M. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume dois: O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.287-363.

CASTRO, M.H.M. As variações salariais de egressos da USP. São Paulo: NUPES / USP, Análises Preliminares 7/92, 1992, mimeografado.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (Org.) Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, v. único, p. 63-82.

CENSO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO NA UFMG 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007. Belo Horizonte: UFMG, 2007. <Disponível em <http://www.ufmg.br/censo>> Acesso em setembro de 2006 e junho 2007

DUBET, F. Onde estariam as promessas de mudança no sistema escolar? In: Presença Pedagógica, v. 10, n. 59, p. 49-52, set/out. 2004.

_____.A escola e a exclusão. In: Cadernos de Pesquisa, n.119, p.29-45, julho/2003.

ENTREVISTA COM EX-PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL. Belo Horizonte, 25 jul. 2007. Entrevista concedida a Michely de Lima Ferreira Vargas.

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL – FUMP, aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG em 29 de março de 1973. <Disponível online em <http://www.fump.ufmg.br>> Acesso em julho de 2005.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In J.C. Forquin (org.), Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa. Brasília, Fonaprace:2004.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. Mapeamento da assistência praticada nas IES. Disponível online em

<<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonapraxe/documentos/mapeamento.html>>
Acesso em 14 de junho de 2006

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL – FUMP. Fump presta contas 2006. In: Circuito Fump Informativo Institucional n 34, abril de 2007.

GAULEJAC, V de. *As origens da vergonha*. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GAZZOLA, A. L. A.A ; BRAGA, M. M. ; PEIXOTO, M. do C. de L . Perfil socioeconômico e racial dos estudantes admitidos na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil, em 2003. In: 4º Congresso Internacional de Educación Superior, 2004, Havana - Cuba. Anais. Havana : Ministério de Educação Superior/MES/CUBA, 2004. p. 1-10.

GOUVEIA, A. J. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

GUIMARÃES, A. S. A . Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, pp.247-268, mar./2003.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. In: *Educação e Sociedade*, 2003, vol.24, n.84, pp. 983-995.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MAGALHÃES, G.E.; NORONHA, R.; OSÓRIO, P.H. Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000). Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas –FAFICH, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte: [s.n.], 2006.

MELLO, J.C.R.S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. In: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.5, n 2, pp. 69-83. Disponível on-line em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art6.pdf>.> Acesso em 27 de maio 2007.

MOELLECHKE, S. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência e Justiça Racial*. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Necessidades e assistência se interligam na Fump. Disponível online em <http://www.fump.ufmg.br/site/modules/eNoticias/article.php?articleID=35> Acesso em agosto de 2007.

NÉRI, M. Retornos da educação no mercado de trabalho. Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2005. Disponível online em http://www4.fgv.br/cps/simulador/quali2/EducacaoxRenda/educacao_renda.htm Acesso em 21 de agosto de 2006

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Em *Aberto*, n. 46, p.49-58, abr. /jun. 1990.

_____.A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico - metodológicas. In: *Caderno Ciências Sociais*, B.H., v.4, n.6, p.43-66, dez. 1995.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C.M.M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O que é a Sociedade São Vicente de Paulo. Disponível online em <<http://www.ssvponline.org/ssvp.asp>> Acesso em 24 de setembro 2007.

PASTORE, J.; HALLER, A. O. O que está acontecendo com a mobilidade social no Brasil? In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. (orgs.) *Pobreza e Mobilidade Social*. São Paulo: Nobel, p.25-49,1993.

PAUL, J. J; FREIRE, Z. D. R. O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza. São Paulo: NUPES/USP, Documento de Trabalho 01/97,1997, mimeografado.

PAUL, J.J.; CASTRO, M. H. M. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: As variações salariais de egressos da USP. São Paulo: NUPES/USP, Análises Preliminares AP 7/92, 1992, mimeografado.

_____.A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: As atividades profissionais dos ex-alunos da USP. São Paulo: NUPES/USP, Análises Preliminares AP4/92, 1992, mimeografado.

PEIXOTO, M. do C. L.; BRAGA, M. M. Escolas de ensino médio e chance de aprovação no vestibular UFMG. In: Cristina Helena R. R. Augustin; Mariza Ribeiro T. Duarte. (Org.). *O Sinaes e a avaliação da graduação: Regulação e qualidade*. Belo Horizonte: Prograd/UFMG, 2005, v. 5, p. 45-53.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; FIGUEIREDO, A. M. G. Perfil de egressos do curso de engenharia civil da UFMG. In: *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 21, n. 2, p.17-23, dezembro/2002.

PEIXOTO, M.C.L.; BRAGA, M M., BOGUTCHI, T.F.Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.129-152, jul. /2001.

_____.A Evasão no Ciclo Básico da UFMG. *Cadernos de Avaliação da UFMG*, Belo Horizonte, v. 3, p. 7-28, 2000.

_____.A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, ano 8, vol. 8, n. 3, sete.2003, p.161-190.

PEIXOTO, M. C. L.; CARVALHO, M. M.; BRAGA, M. M. Perfil dos formandos no curso de Química da UFMG na década de 90. In: *Avaliação / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.4, n.2, jun.1999.

PEIXOTO, M. C.L. A assistência ao universitário na UFMG. Belo Horizonte: [s.n.], 1998, 25p.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004 Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 17 de fevereiro de 2007.

Plano Nacional de Assistência Estudantil Disponível online em: <http://www.andifes.org.br> Acesso em agosto 2007

PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ESTÁ EM FASE FINAL. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu>> Acesso em 25 de agosto de 2007.

PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *RBEP*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

_____. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RESENDE, M.E. L. *Fundação Universitária Mendes Pimentel / FUMP: 75 anos*. Belo Horizonte: FUMP, 2005.

ROMERO, S. *Contos e cantos populares do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954.

SANTOS, J. A. F. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.20, n.58, jun/2005, p.27-45.

SERPA, L. F. P. Proposta com o objetivo de fornecer subsídios à elaboração de uma política de assistência estudantil. (1997) Online: Disponível na Internet via http://www.ufrn.br/sites/fonaprace/perfil_apendice1.doc

SCALON, M.C. *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro: Iuperj/Revan, 1999

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 10 de novembro de 2006

SCHWARTZMAN, S. Os Estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, E. & VILLAS BÔAS, G. *Ciências Sociais, Ensino e Pesquisa na Graduação*, Rio de Janeiro: Ed. Jornada Cultural, 1995, pp.55-82.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M.H.M. *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*. São Paulo: NUPES / USP, Documento de Trabalho 2/91, 1991, mimeografado.

SILVA, J. S. e. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SOARES, J.F. *et al.* O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.24, jul/dez. 2001, p.69-117.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. In: *Educação e Pesquisa*, S.P., v.29, n.1, p.147-165, jan./jun.2003.

SOARES, J. F. Qualidade e Equidade na Educação Básica Brasileira: A Evidência do SAEB-2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 12, n. 38, p. 1-24, 2004.

Universidade Federal de Minas Gerais. Relatório de Gestão 2006. Dados sobre evasão <http://www.ufmg.br/proplan/relatorio_gestao_2006/index.htm> Acesso em outubro de 2007.

VIANA, M.J.B. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. *Vertentes*, n. 7, jan./jul. 1996, p.82-93.

_____. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago. 2006, p.226-237.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS

- 1) Você está empregado atualmente? (caso responda não, passar para a questão 9):
Sim () Não ()
- 2) Se está empregado, você trabalha na área em que se graduou?
Sim () Não ()
- 3) Qual função você desempenha atualmente?
- 4) Qual é sua relação de trabalho atual?
() assalariado () autônomo () outra: especificar
- 5) Você acha que a formação recebida na graduação contribui de alguma forma, em sua atividade profissional atual?
() muito () mais ou menos () pouco () não contribui
- 6) Há quanto tempo você trabalha nesse local?
() menos de um ano () mais de um ano () mais de cinco anos
- 7) Você se considera satisfeito com sua atual ocupação?
Sim () Não ()
- 8) Você tem outra ocupação profissional?
Sim () Não ()
Em que área? Especificar:
- 9) Você procura emprego atualmente?
Sim () Não ()
- 10) Qual foi o maior período de tempo em que você ficou desempregado?
Até seis meses () Entre seis meses e um ano () Mais de um ano ()
- 11) Quanto tempo durou seu maior vínculo profissional anterior?
() até seis meses () de seis meses a um ano () de um a dois anos
() mais que dois anos
- 12) A formação recebida na graduação contribuiu de alguma forma, em sua atividade profissional anterior?
() muito () mais ou menos () pouco () não contribuiu
- 13) Você considera que a graduação na UFMG facilitou sua inserção profissional?
() muito () mais ou menos () pouco () não contribuiu
- 14) Você se considera realizado em sua vida profissional?
() muito () mais ou menos () pouco () não me considero realizado

15) Caso tenha feito pós-graduação, você considera que ela auxiliou de alguma forma sua inserção profissional?

muito mais ou menos pouco não contribuiu não fiz pós

16) Você considera que suas relações familiares e/ou pessoais, ajudaram de alguma maneira, em sua inserção profissional?

muito mais ou menos pouco não contribuíram

17) Você tem algum tipo de conhecimento em informática? (caso responda não, passar para a questão 19):

Sim Não

18) Em caso positivo, você considera que esse conhecimento auxiliou sua inserção profissional:

Muito Pouco Nada

19) Você conhece outro idioma? Marque abaixo o seu nível de conhecimento. (Em caso negativo, passar para a questão 21):

Não conheço outro idioma.

Inglês básico intermediário avançado

Espanhol básico intermediário avançado

Francês básico intermediário avançado

Outro (s):

20) Em que medida você considera que o domínio de outro idioma colaborou para sua inserção profissional?

Muito Mais ou menos Pouco Nada

21) A sua situação socioeconômica atual, comparada com a de sua família, quando do seu ingresso na UFMG, é:

Muito Melhor (...) Pouco Melhor (...) Igual Pior

22) A sua renda atual:

Acima de 20 SM Entre 10 e 20 SM Até 10 SM

Entre 5 e 10 SM Até 5 SM Não tenho renda

23) Atualmente, você é o principal responsável pelo sustento de seu grupo familiar:

sim não

24) Seu rendimento atual corresponde às suas expectativas durante a graduação:

sim não supera minhas expectativas

25) Você trabalhou com vínculo empregatício durante a graduação? (em caso negativo, passar para a questão 27):

sim não

não, mas fui bolsista de pesquisa / iniciação científica / fiz estágios

26) Caso tenha trabalhado com vínculo empregatício durante a graduação, considera que isto auxiliou sua inserção profissional após concluir os estudos?

sim não em parte

27) A graduação permitiu que você:

- encontrasse uma ocupação
- recebesse uma promoção
- recebesse um aumento salarial
- encontrasse uma ocupação melhor no mercado de trabalho
- obtivesse apenas reconhecimento social
- não trouxe nenhuma alteração em sua situação profissional
- outra opção: especificar:

28) A carreira que você escolheu permitiu:

- fácil acesso ao mercado de trabalho; boas perspectivas de progresso na carreira; excelente remuneração salarial e satisfação pessoal;
- acesso ao mercado de trabalho com alguma dificuldade; perspectivas razoáveis de progresso na carreira; remuneração salarial baixa e alguma satisfação pessoal;
- difícil acesso ao mercado de trabalho; poucas perspectivas de progresso na carreira; remuneração insatisfatória e pouca satisfação pessoal.

29) “Só o diploma basta para ter acesso a um bom emprego e a um ótimo salário”. Você:

- concorda totalmente
- concorda em parte
- discorda
- discorda em parte

30) “Hoje em dia para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, é fundamental ter boas relações sociais e pessoais”. Você:

- concorda totalmente
- concorda em parte
- discorda
- discorda em parte

31) “A origem social do indivíduo interfere em sua trajetória acadêmica e profissional”. Você:

- concorda totalmente
- concorda em parte
- discorda
- discorda em parte

Justifique sua resposta:

Responda as questões de número 32 até 37 apenas se você recebeu algum tipo de auxílio da Fundação Mendes Pimentel.

32) O auxílio socioeconômico prestado pela FUMP :

- foi decisivo para poder cursar a faculdade e concluir a graduação com mais tranquilidade
- auxiliou em alguma medida
- não fez muita diferença
- não ajudou em nada

33) O tipo de benefício que mais o auxiliou foi:

- todos os que recebi
- bolsa de manutenção
- preço reduzido no restaurante universitário
- atendimento médico-odontológico
- outro: _____

34) O fato de ter sido bolsista da FUMP, permitiu que você:

- dedicasse mais tempo aos estudos
- pudesse se preparar para a pós-graduação
- não precisasse trabalhar durante a graduação
- colaborasse para o sustento familiar

